



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA**

**CAMPUS JAGUARI**

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

**CELSO AUGUSTO DE OLIVEIRA CRISTOFOLI DA SILVA**

**O Trabalho como Princípio Educativo no Ensino Médio Integrado do  
Instituto Federal do Paraná – Campus Foz do Iguaçu**

**Jaguari – RS**

**2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos  
Processamento Técnico.

S586t Silva, Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da

O trabalho como princípio educativo no ensino médio integrado do Instituto Federal do Paraná – Campus Foz do Iguaçu / Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva - Jaguari, RS: [s.n.], 2021.

203 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Farroupilha – Jaguari.  
Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Farroupilha.  
Orientador: Profº Drº Ricardo Antônio Rodrigues.  
Inclui bibliografia e apêndice.

1. Educação profissional e tecnológica.      2. Trabalho como princípio educativo.  
3. Ensino médio integrado.      4. Pedagogia histórico-crítica.  
I. Título.      II. Série.

CDU: 377

Índice para o catálogo sistemático:

Trabalho como princípio educativo	37
Ensino médio integrado	37.046.14
Pedagogia histórico-crítica	371.13

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Joice Nara R. Silva – CRB -10/1826.

Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva

O Trabalho como Princípio Educativo no Ensino Médio Integrado do  
Instituto Federal do Paraná – Campus Foz do Iguaçu

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Ricardo Antônio Rodrigues

Jaguari – RS

2021

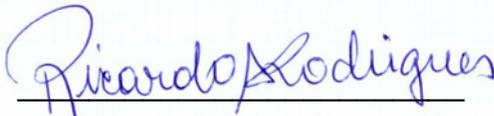
**CELSO AUGUSTO DE OLIVEIRA CRISTOFOLI DA SILVA**

**TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO  
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS FOZ DO IGUAÇU**

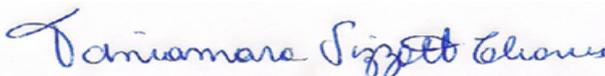
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 29 de Abril de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



Prof. Dr. Ricardo Antonio Rodrigues / Orientador  
Instituto Federal Farroupilha



Profª. Dra. Taniamara Vizzotto Chaves  
Instituto Federal Farroupilha



Profª. Dra. Silvana Souza  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

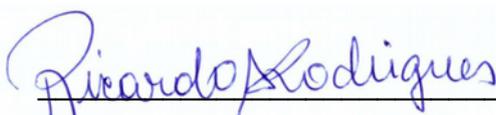
**CELSO AUGUSTO DE OLIVEIRA CRISTOFOLI DA SILVA**

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

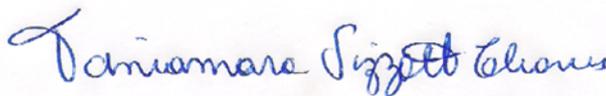
Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 29 de Abril de 2021.

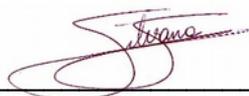
**COMISSÃO EXAMINADORA**



Prof. Dr. Ricardo Antonio Rodrigues / Orientador  
Instituto Federal Farroupilha



Profa. Dra. Taniamara Vizzotto Chaves  
Instituto Federal Farroupilha



Profa. Dra. Silvana Souza  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar imensamente a minha amada esposa Janaína. Agradeço pelo amor, carinho e companheirismo dedicados a mim nos momentos de alegrias, conquistas, aflições, angústias e ansiedades ao longo do tempo que compartilhamos a vida e, especialmente, na caminhada empreendida durante o período do mestrado. Nas indas e vindas até Jaguari no Rio Grande do Sul, que no total foram mais de vinte cinco mil quilômetros percorridos.

À minha filha Isadora, tão linda, meiga, inteligente e carinhosa. Sempre me conforta com o seu brilho e vitalidade. É um amor sem tamanho, maior que o universo filha! Nem todas as palavras do mundo são suficientes para descrever o amor que sinto por ti.

À minha mãe, mulher forte, inteligente e batalhadora. Tenho muito orgulho de você, te amo muito MÃE.

Aos meus irmãos, companheiros para todas as horas, sejam boas ou ruins, tenho muito orgulho da nossa união e amo muito vocês.

Ao meu pai, mesmo de longe sempre esteve na torcida por mim e sempre vibrou com as minhas conquistas. Te amo PAI.

Aos meus sogros, os quais tenho um carinho muito especial, sempre presentes e prestativos quando necessário.

Ao IFPR, em especial o campus Foz, instituição a qual trabalho e tenho muito orgulho em fazer parte.

A todos os servidores e estudantes do IFPR, em especial, aos docentes e estudantes que participaram da presente pesquisa, contribuindo para a materialização da mesma.

Aos docentes do Mestrado, que muito contribuíram com minha formação.

Ao meu orientador, Professor Ricardo, pela paciência, ensinamentos e leveza ao me orientar durante os momentos de aflições no trajeto da pesquisa.

Aos membros da banca, Professora Silvana e Professora Taniamara, pelas valiosas contribuições na minha formação e na pesquisa.

A todos que de alguma forma contribuíram com a presente pesquisa.

Muito Obrigado!!!!

## RESUMO

O Trabalho como Princípio Educativo é uma das categorias centrais da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Nessa direção, apoiamos em Saviani (2007) ao afirmar que o vínculo Educação e Trabalho é ontológico-histórico, somente o homem trabalha e educa. Ramos (2008) colabora com essa discussão nos apontando que os educandos devem compreender que somos seres de trabalho e que todos devemos atuar no mundo do trabalho com uma consciência emancipatória. Entretanto, o que se observa de forma empírica é que a compreensão do Trabalho como Princípio Educativo não se efetiva com facilidade na proposta do EMI. A presente pesquisa busca compreender melhor essa relação entre trabalho e educação. Para tanto, a investigação foi realizada no Instituto Federal do Paraná – Campus Foz do Iguaçu e centrou-se em identificar o entendimento que os professores e os estudantes, especialmente os docentes, possuem da categoria Trabalho como Princípio Educativo na perspectiva da proposta do EMI. A pesquisa tem caráter qualitativo com o enfoque crítico-participativo e uma visão histórico-estrutural pautada no método dialético. A investigação se desenvolveu por meio da pesquisa participante pelo fato do pesquisador trabalhar na instituição investigada. Para a coleta de dados foram utilizados questionários com questões abertas e fechadas. Para a análise dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Após o levantamento e análise dos dados foi possível identificar que a grande maioria dos professores e estudantes da instituição investigada, tem o entendimento de que a EPT, o EMI e a premissa do Trabalho como Princípio Educativo são conceitos voltados para a preparação para o mercado de trabalho. Esse entendimento da EPT como fator de inserção no mercado de trabalho está enraizada na educação brasileira e é disseminada pela ideologia capitalista, entretanto, superar essa visão pragmática e utilitarista é imperativo para se construir uma educação emancipatória e integral. Esta possibilidade se encontra na categoria da contradição e se materializa nos IFs na proposta do EMI. Nessa direção, verificou-se a necessidade de propiciar um espaço formativo para os docentes que discutam a relação entre trabalho e educação, concepções de EMI e EPT e uma formação político-pedagógica nesse horizonte. Ao percorrer o percurso teórico, identificou-se que a Pedagogia Histórico-Crítica se configura enquanto uma teoria contra-hegemônica em relação as pedagogias tradicionais e, portanto, se configura como uma alternativa teórico-metodológica para orientar a prática educativa na proposta do EMI. Assim sendo, após o percurso teórico e metodológico percorrido foi desenvolvido e ofertado como um dos resultados da pesquisa, uma proposta de formação em EPT para os docentes da instituição investigada. Na busca de contribuir na construção de práticas educativas que permitam aos estudantes uma leitura de mundo mais ampla sobre o mundo do trabalho questionando suas relações de exploração é que se coloca essa pesquisa.

**Palavras-Chave:** Trabalho como Princípio Educativo, Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Médio Integrado, Pedagogia Histórico-crítica.

## ABSTRACT

Labor as an Educational Principle is one of the main aspects of Professional and Technological Education (henceforth, PTE) and High School "Integrated" (as called in Brazilian law) in Federal Institutes. In this context, we rely on Saviani (2007) to state that the link between Education and Labor is ontological-historical. Only man works and educates. Ramos (2008) join this discussion, pointing out that students should understand that we are beings of labor, and that everyone should act in the labor realm with an emancipatory conscience. However, what shows up empirically is that the understanding of Labor as an Educational Principle is not easily applied in the High School "Integrated" (HSI, henceforth) proposal. This research seeks to better understand this relationship between labor and education. For that matter, the investigation was carried out at the Federal Institute of Paraná - Campus Foz do Iguaçu, and focused on identifying the understanding that teachers and students, especially teachers, have on the category Labor as an Educational Principle in the HSI proposal. The research has a qualitative character with a critical-participatory approach and a historical-structural view based on the dialectical method. The investigation was developed through participatory research because the researcher works at the institution under research. For data collection, quizzes with open and closed questions were used. For data analysis, we used Bardin's Analysis of Content (2011). After collecting and analyzing the data, it was possible to identify that the vast majority of teachers and students, at the investigated institution, have the understanding that PTE, HSI, and the premise of Labor as an Educational Principle are concepts aimed at preparing for the labor market. This understanding of PTE as a factor of insertion in the labor market is ingrained in Brazilian education and it is something spread by the capitalist ideology. However, it is imperative to overcome this pragmatic and utilitarian view in order to build an emancipatory and integral education. This possibility is found in the category of contradiction and it is experienced in the Federal Institutes through the HSI proposal. In this sense, there was a need to provide a professional improvement place for teachers to discuss the relationship between labor and education, concepts of HSI and PTE and a political-pedagogical approach in this perspective. When going through the theoretical path, it was identified that the Historical-Critical Pedagogy is configured as a counter-hegemonic theory in relation to traditional pedagogies and, therefore, it is configured as a theoretical-methodological alternative to guide the educational practice on the HSI proposal. Therefore, after following the theoretical and methodological path, a proposal of training in PTE, for teachers of the institution under research, was developed and offered as one of the research results. Contributing to the construction of educational practices that allow students to have a more broad worldview about the labor realm, questioning their relations of exploitation, it is the aim of this research.

**Key-words:** Labor as an Educational Principle, Professional and Technological Education, High School "Integrated", Historical-critical pedagogy

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica...	58
Figura 2: <i>Campis</i> do IFPR .....	59
Figura 3: Mapa das Instituições da Rede Federal.....	62

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Compreensão sobre EPT – docentes e estudantes.....	105
Gráfico 2: Compreensão sobre EMI – docentes e estudantes.....	106
Gráfico 3: Compreensão sobre o Trabalho como Princípio Educativo – docentes e estudantes.....	118
Gráfico 4: Sentido do Trabalho como Princípio Educativo – estudantes.....	119
Gráfico 5: O Trabalho como Princípio Educativo na prática docente.....	120
Gráfico 6: O Trabalho como Princípio Educativo na visão dos docentes na prática educativa institucional.....	121
Gráfico 7: Importância de uma formação em EPT para os docentes.....	130

## **LISTA DE SIGLAS**

**CEB – Comissão de Educação Básica**

**CF – Constituição Federal**

**CNE – Conselho Nacional de Educação**

**CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação**

**EMI – Ensino Médio Integrado**

**EP – Educação Profissional**

**EPT – Educação Profissional e Tecnológica**

**IFs – Institutos Federais**

**IFPR – Instituto Federal do Paraná Profissional, Científica e Tecnológica**

**FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador**

**LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

**MEC – Ministério da Educação**

**PLANFOR – Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador**

**PNQ – Programa Nacional de Qualificação**

**PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional**

**PPI – Projeto Político Institucional**

**PPP – Projeto Político do Pedagógico**

**PROFET – Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica**

**PRONATEC – O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**

**SENAC – Serviços Nacional de Aprendizagem Comercial**

**SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional**

**SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica**

**SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2. A RELAÇÃO ENTRE CAPITALISMO, TRABALHO E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
2.1 Trabalho como Princípio Educativo.....	27
<b>3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO: SUA CONCEPÇÃO DUALISTA E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>33</b>
3.1 Início da Educação Profissional e Ensino Médio no Brasil: século XX.....	34
3.2 A Nova LDB de 1996: o decreto Reformista 2.208/97 revogado pelo decreto 5.154/04.....	42
3.3 Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: criação dos Institutos Federais.....	51
3.4 O Instituto Federal do Paraná: campus Foz do Iguaçu.....	59
<b>4. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E A PHC ENQUANTO UMA ALTERNATIVA TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>66</b>
4.1 Ensino Médio Integrado: Formação Omnilateral e Politécnica.....	67
4.2 Formação de professores para o EMI: um imperativo político-pedagógico.....	75
4.3 Uma alternativa teórico-metodológica: a PHC.....	85
<b>5. PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>97</b>
5.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	101
5.2 Análise e Discussão dos Dados.....	104
5.2.1 Concepção de Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio Integrado: visão utilitarista e fragmentada x visão crítica e integrador.....	105
5.2.2 Compreensão de Trabalho e Educação: sentidos e significados.....	112
5.2.3 Concepção do Trabalho Como Princípio Educativo.....	118
5.2.4 A importância da docência na EPT.....	125
<b>6. PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>132</b>
6.1 Implementação e avaliação do Produto Educacional.....	135
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
<b>8. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>151</b>
ANEXO I: Produto Educacional Desenvolvido.....	158
ANEXO II: Aprovação do COPE – Comitê de Ética em Pesquisa.....	172
ANEXO III: Termos de consentimento livre e esclarecido.....	174
ANEXO IV: Questionários aplicados aos docentes e estudantes.....	178
ANEXO V: Proposta de formação cadastrada na DIEPEX do Campus Foz do Iguaçu.....	181
ANEXO VI: @Portfólio desenvolvido na proposta de formação.....	190
ANEXO VI: Certificado.....	203

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar a questão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com ênfase no Ensino Médio Integrado (EMI) tendo como pano de fundo dessa interação a concepção do Trabalho como Princípio Educativo, uma vez que é a perspectiva que orienta o EMI, nasce pelo fato do pesquisador trabalhar no Campus Foz do Iguaçu do Instituto Federal do Paraná, e na função de Pedagogo, vivenciar e observar de forma empírica em sua atuação profissional que a premissa do Trabalho como Princípio Educativo ficar restrita apenas aos documentos institucionais, não refletindo na maioria das vezes esta concepção na prática educativa institucional.

É importante registrar que no ingresso do pesquisador enquanto servidor na referida instituição, não houve nenhuma formação no sentido de proporcionar um melhor entendimento sobre a organização didática-política-pedagógica institucional. Essa percepção também foi recorrente, mediante observações dos momentos vivenciados e experienciados na sua atuação profissional, refletidos também na angústia e no desconhecimento dos professores, que conseqüentemente reflete na atuação do docente frente aos educandos. Empiricamente, se observa que na prática institucional, quando novos servidores ingressam, principalmente novos docentes, não é ofertado cursos de formação ou sequer orientações em relação à docência na EPT e tampouco quais são as bases conceituais que orientam o fazer pedagógico da instituição.

A atuação do pesquisador dentro da instituição, onde sua práxis enquanto educador é acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos alunos e as práticas pedagógicas desenvolvidas neste espaço, através de suas atuações nos conselhos de classes, reuniões pedagógicas, membro de comissões de elaboração de projetos pedagógicos de cursos e do projeto político pedagógico institucional, esses últimos, documentos norteadores da práxis dos sujeitos que estão inseridos neste contexto, como já dito, observa-se de forma evidente a falta de compreensão de grande parte dos servidores em relação a concepção da proposta do Ensino Médio Integrado que tem como uma das suas categorias centrais a categoria do Trabalho como Princípio Educativo.

Nessa perspectiva, o mover-se enquanto pesquisador se articula com as situações e contextos elencados acima. Os anseios e angústias são reflexos da prática,

que como toda prática social, encontra inquietações pois se relaciona com o movimento do real, com suas contradições e com as condições materiais presentes.

Outro ponto que merece destaque e influência diretamente na constituição da pesquisa é a proposição do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (CONIF), com o apoio da SETEC/MEC, que incentivou a oferta do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT), com a intenção de produzir pesquisas para fortalecer os Institutos Federais e a EPT, que reflitam nas práticas educativas das instituições. A EPT no Brasil já possui uma história centenária, mas os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia possuem uma história recente, datam de pouco mais de 10 anos. Essas instituições de ensino produzem bons resultados e devem ser fortalecidas. Neste sentido, é necessário investigar e produzir estudos que permitam provocar a reflexão no interior das instituições, com a intencionalidade de dar um sentido para a prática educativa para além das pedagogias utilitaristas, que visam somente a formação para o mercado de trabalho, sem um sentido crítico e desvelador de uma sociedade individualista.

Portanto, sendo aluno do mestrado e ao mesmo tempo servidor da rede federal da EPT no IFPR – Campus Foz do Iguaçu e partindo dos questionamentos e proposições afirmadas acima, essa pesquisa tem a pretensão de contribuir com práticas pedagógicas que fortaleçam o EMI em uma perspectiva que caminhe pela dimensão político-pedagógica.

O objeto de pesquisa em relação ao sujeito pesquisador nasce desta interação dialética, do pesquisador com o objeto. Imerso no ambiente a ser investigado, torna-se fator determinante o engajamento e compromisso ético-político-pedagógico em construir práticas educativas que percorram um caminho possível de ser alcançado na direção de superar uma prática pautada nas ideologias dominantes, abrindo caminho para uma prática educativa transformadora da realidade na direção de uma educação emancipadora, para tanto, compreender a categoria do Trabalho como Princípio Educativo é buscar esse horizonte que mora logo ali, na “esquina do tempo” (PACHECO, 2012).

Portanto, existe a necessidade de identificar e analisar como se dá a prática educativa no EMI, na percepção e entendimento que os sujeitos professores/alunos possuem desta modalidade de ensino. Quais são os entendimentos e orientações

conceituais que estão estabelecidas neste contexto? O professor compreende e trabalha na perspectiva do Trabalho enquanto Princípio Educativo? É preciso ter sempre em vista que os questionamentos apontados estão intrinsecamente relacionados com a compreensão da relação das categorias trabalho e educação em sua dimensão ontológica e histórica.

Embora existe um vasto número de pesquisas que versam sobre a formação docente. Mas, diante de inúmeros trabalhos e sabendo que em matéria de educação não existe receita pronta, e cada instituição de ensino possui um movimento próprio de contradições, engendrados pelos atores que ali circulam, uma vez que quem faz a instituição são as pessoas que a compõem, faz-se necessário pesquisar mais a fundo a proposta do EMI buscando na interação de professores e alunos no movimento de sala de aula, quem são esses sujeitos e quais compreensões estão estabelecidas.

Diante disso, a problematização da pesquisa centra-se em Identificar o entendimento que os professores e os estudantes, especialmente os docentes, possuem da categoria Trabalho como Princípio Educativo no contexto do EMI na perspectiva da EPT.

Partindo dessa problematização, definiu-se os objetivos específicos, os quais são: a) Fazer um levantamento sobre o entendimento que os professores e estudantes possuem sobre a Educação Profissional e Tecnológica e o Ensino Médio Integrado; b) Identificar os sentidos atribuídos pelos professores e estudantes sobre a relação das categorias trabalho e educação; c) Investigar de que forma a categoria Trabalho como Princípio Educativo se manifesta na prática educativa no EMI; d) Compreender os elementos históricos, políticos e ideológicos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio à luz da literatura científica; e) Desenvolver uma proposta de formação para a EPT como produto educacional.

A perspectiva que nos move nesta pesquisa é caminhar pelos trajetos possíveis dentro das contradições e condições materiais presentes hoje na realidade da educação de nosso país, em especial no interior da instituição pesquisada “na perspectiva de contribuir para a formação integral de seus estudantes. Esse é o “farol” que sinaliza o caminho a ser seguido” (MOURA, 2014, p. 89-90).

Pretende-se agir concretamente na instituição a qual o pesquisador pertence, movido pelos objetivos elencados para a pesquisa, o desenvolvimento desta investigação vai no sentido de provocar uma reflexão no interior do contexto

institucional. Nessa direção, observa-se que os sujeitos professores que compõem o quadro de docentes da instituição, possuem formações e visões de mundos diferentes, reflexos de suas trajetórias históricas, sociais e formativas, uma vez que as formações acadêmicas tradicionais ocorrem dentro da lógica capitalista. Nessa direção, no encontro de sujeitos com itinerários formativos diferentes é necessário propiciar um espaço de diálogo e formação inicial e continuada na dimensão político-pedagógica que lhes possibilite apropriar-se dos conceitos que regem o EMI.

[...] por meio do trabalho que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor – para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores –, pode contribuir para a transformação desta mesma realidade, formando consciências capazes de compreender criticamente as relações capitalistas com vistas à sua superação. (KUENZER, 2011, p. 677)

Assim sendo, a constante luta de classes pressiona as estruturas da sociedade capitalista e cria algumas condições de operar por vias cavadas dentro dessa estrutura totalizante. Nessa direção, a categoria da contradição é um caminho possível que se revela nesta investigação por meio da educação a partir do EMI, modalidade de ensino desenvolvida nos Institutos Federais. Portanto, trilhar este desafio por meio do método do materialismo histórico-dialético é se inserir neste processo, buscando operar no concreto e intervir de alguma forma na realidade.

Kuenzer (2011, p. 59) busca orientar a pesquisa dentro da perspectiva dialética, ao traçar os desafios teóricos metodológicos na relação trabalho – educação e o papel da instituição de ensino, fazendo uma referência a Marx e Engels quando dizem “o homem só conhece aquilo que é o objeto ou produto de sua atividade e porque atua praticamente”.

Diante deste cenário, com a clareza de que um projeto de sociedade justa e igual está estreitamente relacionado com um projeto de educação emancipadora, construir uma identidade na prática educativa institucional é necessário e urgente. Assim sendo, concordamos com Silvana (2008, p. 33) ao dizer que “a educação é um processo portador de um potencial igualitário [...] o que vai determinar isso são os fins estabelecidos ao se pensar, propor e desenvolver uma formação educacional”. Estas afirmações fazem surgir formulações de práticas educativas transformadoras possíveis,

no entanto, esse discurso deve reverberar nas discussões e debates em torno da proposta institucional.

Pensar em um modelo de educação no Brasil, refletir e discutir sobre esta temática, está totalmente articulada há um projeto de sociedade que se pretende. Ao se fazer um resgate histórico da educação brasileira, é possível claramente compreender que esse projeto de educação e sociedade se apresenta marcadamente consolidada em uma estrutura dualista, e principalmente nas últimas décadas, vinculada ao mercado e ao sistema produtivo neoliberal, enfatizando a Pedagogia das Competências<sup>1</sup> como expressão pedagógica do projeto atual. Compreender e analisar criticamente este cenário é imperativo.

Enquanto educadores precisamos colocar esta questão em pauta, e assumir uma postura crítica e um compromisso ético-político, buscando estratégias e mecanismos de possibilidade de ruptura com a estrutura dualista materializada na educação brasileira.

Não é um trabalho fácil. Exige metuculoso rigor teórico e compreensão da realidade e sua totalidade, que se apresenta como complexa e determinante do status quo. É urgente mergulhar na essência da problemática e buscar caminhos para se enxergar uma realidade possível, talvez longínqua, mas que deve ser construída o quanto antes.

Nesse sentido, podemos nos fazer valer, com muito cuidado e cautela, de meandros forjados na luta de classes, contradições criadas pelo sistema capitalista, a partir dos movimentos sociais, na luta pela democratização da educação e na briga por direitos. "...cabe-nos o imenso desafio de construir esse novo caminho nas brechas que cavamos no tecido social, político e econômico vigente" (Moura, p. 27, 2008).

Este caminho apontado por Moura (2008), encontra respaldo e possibilidade quando olhamos para os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, criados pela lei 11. 892 de 29 de dezembro de 2008, materializados na sua autonomia didático-pedagógica e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, Resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012, que orientam a formulação dos currículos desta modalidade de ensino apontando como princípios norteadores

---

<sup>1</sup>“Uma formação condutivista e tecnicista, mediante a transposição de situações típicas de trabalho para o currículo e a realização do ensino centrado em desempenhos [...] desenvolvimento de um conjunto de competências correspondentes a ocupações ou funções de trabalho [...] conforme demandas e necessidades da produção [...]” (RAMOS, 2016, p. 66)

para a formação integral dos estudantes: o Trabalho como Princípio Educativo e a formação Omnilateral, Politécnica<sup>2</sup>

Assim sendo, a ênfase desta pesquisa está em delinear e discutir a categoria Trabalho como Princípio Educativo como subsídio para se construir uma formação Omnilateral e conseqüentemente uma emancipação do sujeito, buscando compreender como esta categoria se apresenta no Ensino Médio Integrado. Saviani (2007) faz uma discussão sobre os fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. Define que trabalho e educação são atividades essencialmente humanas, e que “somente o homem trabalha e educa”. Ao produzir a sua existência através das relações que estabelece com a natureza e os outros homens, produz conhecimentos e os repassa para as próximas gerações, tornando assim o trabalho um princípio educativo.

A partir disso, podemos ousar em apontar que com a criação dos IFs e posteriormente à elaboração das Diretrizes Curriculares para a EPT, partindo de uma análise pautada no método dialético, na categoria da contradição, indiretamente está se direcionando a possibilidade de buscar uma educação nos princípios elencados na resolução e destacados em Saviani (2003, 2007), Frigotto (2005, 2010), Ramos (2005, 2008, 2010) Ciavatta (2007, 2010) Kuenzer (1997, 2002) e outros educadores e pesquisadores na área de educação e trabalho que transitam dentro do Marxismo e dissertam sobre uma educação emancipadora, elegendo o trabalho enquanto princípio educativo para uma formação Omnilateral do sujeito.

Para tanto é necessário ter clareza e não incorrer na ingenuidade de que esta prerrogativa legal por si só oferece as condições para a superação de um sistema educacional dualista e fragmentado, pautados na divisão técnica do trabalho. Estamos inseridos em um estado neoliberal que garante e viabiliza a sociedade cindida em classes, e nesta concepção a educação na maioria das vezes está atrelada ao modo de produção da sociedade, ou seja, sociedade capitalista.

Essas questões são paradoxais e complexas, se estamos imersos em um estado neoliberal, de exploração do trabalho e acumulação de riquezas e, a educação

---

2 O conceito de politécnica aqui apregoado, vai não no sentido de dominar várias técnicas, mas sim apoiado no entendimento de Saviani em: Sobre a concepção de Politécnica: “A ideia de politécnica envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento. (1989, 19). Este entendimento será melhor debatido no decorrer do texto.

pública está em consonância com este projeto societal, logo podemos concluir que qualquer tentativa de se praticar uma educação emancipadora, numa perspectiva de transformação da sociedade, se configura enquanto um projeto estéril.

Incorrer nesta hipótese fatalista e determinista é colocar-se em um estado de conformação e inércia. Precisamos pensar em uma educação para além do capital<sup>3</sup>.

Nesse contexto é imperativo o papel social que desempenha o professor para formar cidadãos críticos e que possuem um papel social importante na sociedade. Como Ramos (2008) nos aponta, os educandos devem compreender que somos seres de trabalho e que todos devemos atuar no mundo do trabalho com uma consciência emancipatória. Entretanto, para que esse docente seja capaz de abordar e trabalhar questões transformadoras na formação de um cidadão, deve-se reconhecer que ele próprio deva possuir uma formação que lhe ofereça subsídios para estabelecer uma prática orientada nessa perspectiva.

Frigotto (2010, p. 28) nos conduz a este caminho também,

Nessa perspectiva, nosso esforço como educadores é, ao mesmo tempo, nos capacitarmos para ajudar os educandos a ler criticamente a realidade embrutecedora e mutiladora de vidas sob a sociedade capitalista e lutar por mudanças que não se constituam em reforço a essa sociedade...é tarefa ético-política imprescindível.

É nesse horizonte que se coloca essa investigação. No compromisso ético-político-pedagógico com os nossos educandos. Uma postura pedagógica pautada numa perspectiva de formação integral e na possibilidade de se construir uma alternativa frente a uma educação fragmentada e dualista.

Para tanto, é preciso buscar entender como se configura os IFs enquanto política pública na esfera da Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio e em qual perspectiva está voltada a sua proposta pedagógica.

Nesse sentido, os capítulos a seguir estão construídos para se buscar a compreensão que fundamenta o Trabalho como Princípio Educativo, o caminho possível desta práxis educativa, o EMI nos Institutos Federais de Educação, a formação docente em uma perspectiva político-pedagógica e encontrando na

<sup>3</sup>“É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais, elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (Mészáros, 2008, p. 45). A intencionalidade desta pesquisa se direciona neste entendimento, não basta somente a letra da lei (que prevê o ensino médio integrado e o trabalho como princípio educativo) deve ser incorporada pelos sujeitos que compõem este contexto se apropriar dos conceitos que se referem ao ensino médio integrado na direção de uma educação emancipadora.

Pedagogia Histórico-Crítica uma alternativa teórico metodológica para orientar a construção de uma educação emancipadora e transformadora da realidade. Nessa direção, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43) nos orientam ao afirmar que, “Portanto, o ensino médio integrado [...] é condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade”.

A partir disso levantou-se as necessidades de práticas educativas que atendam a esta demanda. Essa expectativa se materializou por meio do produto educacional desenvolvido e aplicado na instituição, o qual foi uma proposta de curso de formação em EPT para os servidores do campus o qual a pesquisa foi aplicada. Espaço de formação que proporcionou discussões e reflexões em torno da proposta do Ensino Médio Integrado na perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo.

Nessa perspectiva, para além das legislações, pensando no movimento dialético exercido no interior de uma instituição de ensino, nesta pesquisa – o Instituto Federal do Paraná – Campus Foz do Iguaçu – os atores sociais que ali se encontram (professores e alunos) são protagonistas enquanto sujeitos históricos dessa possibilidade de se praticar uma educação emancipadora.

## 2. RELAÇÃO ENTRE CAPITALISMO, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Antes de chegarmos a como a relação Trabalho-Educação vincula-se ao Capital de forma orgânica, e principalmente a categoria trabalho é subsumido pelo capital e transformado em trabalho alienado e estranhado<sup>4</sup>, no qual o trabalhador não se reconhece no seu produto final, é preciso, mesmo que sinteticamente, expor a evolução do ser social através da categoria trabalho.

O Homem para suprir as suas necessidades básicas primárias precisa primeiro adaptar-se à natureza e depois interagir com ela para poder criar as condições da produção da sua existência, neste processo de interação, transforma a natureza e cria mecanismos e ferramentas que lhes garanta a sobrevivência. “Para sobreviver, viver e se reproduzir, o homem necessita produzir as condições de sua existência e ele o faz pelo trabalho, que, na condição de mediação, é a atividade desenvolvida para atingir determinado objetivo”. (SOUZA, 2018, p. 10)

Nessa relação homem/natureza, no princípio imediata, para garantir a sua existência em uma natureza selvagem e pouco receptível, passa de estágio, conforme o desenvolvimento de técnicas e de trabalho cooperativo – de forma ainda muito primitiva – a ser uma relação mediada, quando o homem começa a adaptar e transformar o mundo natural à sua volta, dominando e adaptando assim a natureza as suas necessidades, “ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (MARX e ENGELS, 1998, p. 11). Todo este processo complexo e totalizante da evolução humana, na sua relação com a natureza e na sua interação com outros homens, tem a centralidade na categoria trabalho.

Antunes (2009, p. 139 citando Lukács 1980, 41) nos orienta que,

O trabalho é, portanto, o elemento mediador introduzido entre a esfera da necessidade e a da realização desta; dá-se “uma vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico quando o trabalho intervém como mediação entre necessidade e satisfação imediata”. Nesse processo de autorrealização da humanidade, de avanço do ser consciente em relação ao seu agir instintivo, bem como do seu avanço em relação a natureza, configura-se o trabalho como referencial ontológico fundante da práxis social.

---

<sup>4</sup> “Recebendo o trabalhador pela força de trabalho somente o suficiente para sua própria reprodução, o produto do seu trabalho pertence ao capitalista e o trabalho passa a ser um processo no qual o trabalhador nem se reconhece, nem se identifica e nem é proprietário do produto do seu próprio trabalho. Marx chama isso de trabalho estranhado, uma categoria própria da sociedade capitalista.” (SILVANA, 2008, p. 27)

Frigotto (2011) citando Marx (1964) e Gramsci (1978) faz uma reflexão mais aprofundada desta concepção do homem, aponta que esta interação do homem com a natureza não ocorre de forma individualizada, desconexa das relações concretas (uma visão metafísica) mas é a soma de processos históricos centralizado na categoria trabalho. “O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade” (KOSIK, 1986 citado por FRIGOTTO, 2011).

Saviani (2007) analisando os fundamentos ontológicos e históricos na relação entre trabalho e educação, nos diz que o homem se distancia dos outros animais pelo princípio da racionalidade. A racionalidade sendo uma característica exclusiva do homem, o mesmo age na natureza e a transforma para atender a suas especificidades. Citando Marx e Engels “o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir os seus meios de vida [...] Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material” (1974, p. 19). Saviani, ainda conclui “É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Compreendido o trabalho no seu sentido ontológico enquanto característica essencialmente humana e como um processo histórico, o mesmo, deve se constituir como um princípio educativo, pois, é engenheiro da formação humana. Este processo de produção do homem constitui três elementos fundamentais: natureza, indivíduo e relação social, sendo que o primeiro e o segundo estão subordinados concretamente ao terceiro, que é o determinante. (GRAMSCI, 1978 citado por FRIGOTTO, 2011))

Essa compreensão interpretativa da totalidade a qual estamos a todo tempo imersos em nossas práticas sociais é fundamental para estabelecer as relações entre as várias instâncias da vida concreta. O Resultado dos processos históricos sociais são determinantes do hoje e o agora, são reflexos das interações dos homens e mulheres no tempo e espaço. Esse entendimento é imperativo para estabelecer as conexões existentes entre as estruturas da sociedade hoje, as quais pertencem o Trabalho, Educação e Capitalismo.

Nesta perspectiva, Frigotto (2010) nos traz a relação de ligação entre duas práticas sociais que permeiam a sociedade como um todo, trabalho e educação. Devemos ter a clareza neste momento histórico que estas práticas são engrenagens do sistema capitalista, que usurpou a dimensão ontocriativa do ser humano, tomando para

si, os resultados do trabalho coletivo que produz as riquezas, principalmente do ponto de vista econômico.

No interior do processo de produção, o capital se desenvolveu para assumir o comando sobre o trabalho, isto é, sobre a força de trabalho em atividade, ou, em outras palavras, sobre o próprio trabalhador. O capital personificado, o capitalista, cuida para que o trabalhador execute seu trabalho ordenadamente e com o grau apropriado de intensidade. (MARX, 2013, p. 475)

Neste cenário a educação subordina-se ao capital e assume a formação do trabalhador para atender as demandas de um sistema de produção, que tem em seu gene a expropriação do trabalho. Romper com esta lógica torna-se imperativo. Refletir sobre a relação entre trabalho e educação é pensar em formas de emancipação e restabelecimento da categoria trabalho enquanto construção do homem na história e conseqüentemente enquanto princípio educativo.

Esse entendimento tem que ser buscado na historicidade humana. É urgente compreender quando o trabalho passou a ser explorado. As relações de produção existentes hoje não podem ser compreendidas enquanto fenômeno natural, nesse sentido concordamos com (SOUZA, 2008, p. 20) que nos diz que o capitalismo é “um resultado de um processo historicamente constituído, passível portanto de superação”.

O sistema de metabolismo social do capital nasceu como resultado da divisão social que operou a subordinação estrutural do trabalho ao capital. Não sendo consequência de nenhuma determinação ontológica inalterável, esse sistema de metabolismo social é, segundo Mészáros, o resultado de um processo historicamente constituído, em que prevalece a divisão social hierárquica que subsume o trabalho ao capital. (ANTUNES, 2009, p. 21).

Essa afirmação de Antunes (2009) citando Mészáros nos remete a compreender esse caráter usurpador do capitalismo, que modifica as relações de trabalho a partir da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho, criando novos sentidos para o trabalho, que se distanciam do seu conceito ontológico de suprir as necessidades de primeira ordem, para suplantá-lo como orgânico ao homem suas

necessidades de segunda ordem<sup>5</sup>, que são refletidas nas necessidades de consumo criadas pelo capitalismo.

Considerando que a finalidade estabelecida na sociedade capitalista é a acumulação, o caráter geral do trabalho, que permite ao homem ser sujeito de sua ação, assume nessa sociedade a condição de atividade que o submete a condição de objeto, já que só é possível acumular convertendo o outro em meio de acumulação. (SOUZA, 2008, p. 20)

Um fator de extrema relevância para compreender o processo de divisão do trabalho assenta-se, na propriedade privada. A propriedade não sendo mais desenvolvida de forma coletiva e comunal, característica das sociedades primitivas, cindiu a relação trabalho e educação. A propriedade privada não nasce com o capitalismo, ela já é consolidada na Idade antiga e na Idade média, “a Antiguidade partia da cidade e de seu pequeno território, a Idade Média partia do campo”. (MARX e ENGELS, 1998, p. 15)

Neste processo histórico a educação é destinada para os homens livres e proprietários da terra, e, para os não-proprietários o trabalho e a sua formação nas próprias relações de trabalho, “A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Não se pretende aprofundar-se na história do trabalho, mas algumas considerações são importantes. Saviani (1986) em sobre a concepção de politecnia, faz uma síntese que nos dá uma breve noção histórica. Na Idade antiga o trabalho era essencialmente escravo, na Idade média, foi a época da servidão. Nestes dois períodos quem tinha direito a educação eram os homens livres do trabalho, já neste momento temos a separação entre trabalho e educação.

Estamos a partir deste momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho [...] com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida [...] A educação dos membros da classe que dispõe do ócio, de

---

<sup>5</sup>“As mediações de primeira ordem dizem respeito às necessidades imperativas (historicamente viáveis) da espécie humana, que na sociedade capitalista são redefinidas pelas mediações das necessidades do capital (mediações de segunda ordem). Necessidades de primeira ordem envolvem as atividades necessárias para a reprodução da vida do homem, tais como: alimentos, ferramentas, alocação racional de recursos, relações de troca, otimizar recursos naturais e produtivos; As mediações de segunda ordem do capital apropria-se destes conceitos para atender aos seus interesses de acumulação do capital tornando essas necessidades em um sistema fetichista e alienante de controle social metabólico”(Mészáros, 1996 citado por Frigotto, 2011, p. 28-29)

lazer, de tempo livre, passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se a educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p 155-56).

Na Idade Moderna, principalmente pós-revolução industrial e berço do capitalismo – período que nos interessa aprofundarmos um pouco mais, para entendermos o contexto que emerge a educação profissional no Brasil – o trabalho torna-se assalariado, a força de trabalho é vendida a quem possui os meios de produção. Antunes (2009) em “Os Sentidos do Trabalho”, nos traz que o capital possui um metabolismo totalizante e hegemônico nas mediações de produção e reprodução da sociedade, “das relações de gêneros familiares a produção material” (p. 21).

Os meios de produção convertem-se imediatamente em meios para a sucção de trabalho alheio. Não é mais o trabalhador que emprega os meios de produção, mas os meios de produção que empregam o trabalhador. Em vez de serem consumidos por ele como elementos materiais de sua atividade produtiva, são eles que o consomem como fermento de seu próprio processo vital, e o processo vital do capital não é mais do que seu movimento como valor que valoriza a si mesmo. (MARX, 2013, p. 475-76)

No capitalismo o trabalho está relacionado à sociedade de classes e revela-se em vários sentidos na história na divisão social do trabalho. Frigotto (2009, p. 175) aponta que, “...as palavras e as categorias vão construindo, no tecido social e cultural, os diferentes sentidos, estando estes atravessados pela dominação de classes.”

KUENZER (2011) em “Pedagogia da Fábrica”, apoiando-se em Marx, faz uma análise de como se organiza o trabalho no interior da fábrica na sociedade capitalista. Revela-se na divisão social do trabalho a exploração do trabalhador frente uma ampliação da produção do capital. Esta expropriação do trabalhador se intensifica com a mecanização dos processos de produção alavancados com a introdução das ciências nos processos produtivos e a inserção da maquinaria, processo o qual a força de trabalho é transformada em tecnologia e introduzida na máquina, cabendo ao trabalhador ser apenas um apêndice da máquina. “A máquina passa a ser o sujeito da produção, da qual o trabalhador passa a ser mero apêndice; transfere-se, portanto, para a máquina, a virtuosidade que pertencia ao trabalhador” (KUENZER, 2011, p. 44).

Com a introdução da ciência no processo produtivo, amplia-se o poder do capital, que centraliza cada vez mais os recursos no sistema produtivo colocando cada vez mais o trabalhador em situação de submissão, corroborando com a divisão do

trabalho, dividindo-se em manual/intelectual. A introdução da máquina na produção desqualifica ainda mais o trabalhador “não é mais ele que se serve da ferramenta, mas o contrário” (SOUZA, 2008, p. 24). Todo este aparato de produção é propriedade do capital, nesse caso a ciência é sequestrada e submetida aos interesses dos sistemas de produção e a serviço da acumulação de riqueza do capitalismo. Esse processo de complexificação da produção material no contexto capitalista, transfere-se para a educação que opera em favor da classe dominante.

Para a maioria da força de trabalho, ligadas as tarefas de execução, a pedagogia do trabalho assume as características de um ensino “prático” e parcial de uma tarefa fragmentada, ministrada no próprio trabalho ou em instituições especializadas de formação profissional [...] Para os destinados às funções de planejamento e controle, o ensino do trabalho se faz por meio da apreensão sistematizada do conteúdo científico do trabalho... (KUENZER, 2011, p. 48).

Neste contexto e levando em consideração a divisão internacional do trabalho, nos países dependentes economicamente – o caso do Brasil – cabe desenvolver as atividades básicas, que não requerem tanto uma qualificação profissional mais aguçada, ou seja, executar os trabalhos manuais/mecânicos, um trabalho mais braçal. Estão estabelecidos na agricultura e pecuária – no plantio de grãos e criação de animais – na extração de matérias primas – minérios, minerais, petróleo, madeira, plantas e etc. – e no setor de serviços e comércio. Portanto, sua posição e função econômica dentro do capitalismo globalizado, de um ponto de vista crítico, é de colônia, ao se submeter por uma relação imposta pelos interesses externos do capital financeiro. Essa divisão do trabalho imposta “produz novas condições de dominação do capital sobre o trabalho”, nessa direção alega-se que é consequência do “progresso histórico e momento necessário de desenvolvimento do processo de formação econômica da sociedade”, sob esse discurso, as classes dominantes seguem submetendo a grande maioria aos seus interesses a partir de uma exploração civilizada e refinada” (MARX, 2013, p. 544). Nessa perspectiva, A produção de tecnologia, o beneficiamento das matérias primas e das mercadorias, ou seja, o trabalho intelectual de “ponta” é reservado aos países economicamente dominantes.

Antunes (2009) citando Harvey (1996, p. 363-4) nos esclarece nesta direção apontada acima, demonstra que uma intensificação maior ocorrida no Neoliberalismo,

consubstanciados no regime de acumulação flexível, ocorre a “divisão de mercados, o desemprego, a divisão global do trabalho, o capital volátil, o fechamento de unidades, a reorganização financeira e tecnológica.”

O estabelecimento deste paradigma é o que vai ditar a organização da Educação Profissional e do Ensino Médio no país, como veremos no capítulo seguinte, aos trabalhadores do Brasil reserva-se uma formação alijada, fragmentada e utilitarista para atender as demandas do mercado de trabalho neoliberal.

Essa dinâmica das relações econômicas internacionais é emulada e estruturada na educação. No caso brasileiro, está fortemente enraizado. A estrutura dualista da educação brasileira tem a sua razão de ser quando se volta os olhos para a divisão técnica do trabalho. Nossa tradição de mais de três séculos de escravidão desenvolvidos durante o período colonial – traço marcante de nossa história e refletidos até hoje em nossas estruturas de classe – não valoriza o trabalho manual.

Revela-se claramente a relação de subordinação da educação ao trabalho e vice-versa, sempre a partir da ótica da produção capitalista. Diante desta afirmativa é necessário pensar em um viés para o homem que sobrevive neste mundo capitalista vendendo a sua força de trabalho, ser tomado por uma consciência que revela qual o seu papel na sociedade, e neste horizonte estabelecer o trabalho enquanto princípio educativo na EPT é buscar outro horizonte. Frigotto (2009, p. 71) nos diz que “o objetivo fundamental é a crítica das relações sociais e dos processos formativos e educativos que reproduzem o sistema do capital e todas as suas formas de alienação”.

Souza (2018) corrobora com essa visão crítica e enfatiza essa premissa ao afirmar que a educação que se pretende emancipadora tem que questionar a sociedade vigente, “no interior de uma sociedade burguesa, só há sentido numa educação para emancipação, se for resultante da crítica e da resistência a sociedade vigente”. (SOUZA, 2008, p 39 citando LEO MARR, 2003).

Ter a clara percepção de como o capital, a economia, a educação e a estrutura social são engrenagens de um mundo globalizado e subserviente ao um capitalismo neoliberal com suas bases forjadas no trabalho humano, no seu vínculo ontológico-histórico, categoria que cria todas as coisas, é saber se posicionar na direção contrária à exploração do trabalho, e caminhar na direção de se construir no trabalho um princípio educativo.

## 2.1 O Trabalho como Princípio Educativo

O Trabalho como Princípio Educativo é a categoria de conteúdo central da presente pesquisa. O nosso foco neste trabalho é a Educação Básica Integrada à Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, o EMI, portanto, a discussão sempre está associada a essa modalidade de ensino.

Para tanto, vamos nos apoiar em Saviani (1989) que enumera três sentidos que articulados sustentam o trabalho enquanto princípio educativo, considerando a relação entre trabalho e educação: O primeiro sentido está atrelado no modo de produção da sociedade e o modo de educação dessa mesma sociedade; O segundo sentido é a educação dos trabalhadores para produzir essa mesma sociedade. O terceiro e último sentido do trabalho enquanto princípio educativo está assentado no trabalho pedagógico dentro da Educação Básica.

Todos os três sentidos estão articulados na pesquisa, para poder se compreender a totalidade dos fenômenos. Mas, é preciso evidenciar que é o terceiro sentido que se pretende fortalecer enquanto práxis educativa na instituição. Para tanto, vamos trazer algumas discussões que nos ajudam a compreender este conceito na perspectiva do trabalho pedagógico.

Pistrak (2011) considerava que o trabalho deve estar presente na escola e ser desenvolvido de forma prática entre as crianças e os jovens, não ficando restrito a estudar somente “o trabalho exterior a escola” pois somente estudar esses princípios de forma abstrata a educação “não recolherá nenhum benefício do valor educativo do trabalho” (p. 41). Para tanto enumera trabalhos que poderiam ser desenvolvidos na vida escolar, tais como: trabalhos domésticos<sup>6</sup>, em oficinas, agrícolas, trabalhos sociais, trabalhos improdutivo<sup>7</sup>, considera também uma inserção na fábrica – mas não como um viés sobre os “aspectos técnicos”, pontuando que é preciso analisar “a fábrica como um fenômeno típico da realidade atual, tornando-a em suas relações amplas e complexas com a vida ambiente” (p. 62). Todas essas formas de trabalho devem ser consideradas como “uma forma de atividade socialmente útil e necessária” (p. 69) e se apresentar sobre o viés do “trabalho científico” considerando que “assim se cria a

---

<sup>6</sup> “o costume de viver coletivamente pode e deve ser formado entre as crianças tendo como base as tarefas domésticas coletivas [...] é preciso que as crianças percebam o grande papel social desempenhado por todos esses pequenos hábitos na transformação do conjunto de nossa vida (PISTRAK, 2011, p. 45)

<sup>7</sup> “trata-se de formas de atividade que não produzem valores materiais” (PISTRAK, 2011, p. 68)

síntese tão procurada entre o trabalho e a ciência. Ela não é obtida de uma forma direta, mas graças à educação no trabalho” (p. 65).

Vale destacar que quando Pistrak (2011) fala de “trabalho científico” ele nega a administração científica dos processos do trabalho, que intensifica o trabalho do operário em prol de uma maior produção pautada na exploração do trabalhador para aumentar os lucros do capitalista, ao afirmar que

Se no capitalismo a organização científica do trabalho se faz de cima para baixo, segundo um plano determinado, fria e estritamente concebido, no sentido de extrair do operário [...] espremido como um limão [...] se isso acontece no capitalismo, nós, ao contrário, só poderemos realizar a organização científica do trabalho de baixo para cima, atraindo a atenção das massas operárias para esse tipo de organização [...] é necessário entre nós, incentivar as próprias massas trabalhadoras, na maior medida possível, a assimilar e a levar à prática as ideias compreendidas sob o nome de organização científica do trabalho [...] Se é assim [...] o problema da organização científica do trabalho assume uma grande importância, tornando-se para escola, que forma e prepara a atividade das massas populares, uma questão atual que é indispensável introduzir no ensino de uma forma ou de outra. (PISTRAK, 2011, p. 80)

Após esse esclarecimento, Pistrak (2011) pontua que esses princípios trazidos até aqui, são os que separam a escola do trabalho da escola burguesa e enumera conclusões primordiais que estão relacionadas ao trabalho: 1) natureza da educação; 2) papel cultural da escola e trabalho; 3) relações entre a ciência e o trabalho. Em relação a natureza da educação expõe que é:

submeter um homem à educação social, e oferecer-lhe dados para resolver a antítese “eu e o outro”, indivíduo e sociedade, é dotá-lo de princípios que lhe possibilitarão uma avaliação moral de sua própria pessoa, enquanto membro da sociedade, a determinação do próprio lugar na grande luta pela existência, que se tornou tão árdua atualmente (PISTRAK, 2011, p. 87)

“Oferecer-lhe os dados” essa expressão pode ser entendida como propiciar a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pelo homem de forma crítica e reflexiva, um conhecimento sem passividade, mas pautado na realidade concreta que se observa e se vivência nas suas contradições, de forma oposta aos “conhecimentos transmitidos na antiga escola” levavam a uma “formação estritamente autoritária por sua natureza e conteúdo. Só os míopes não exergavam isso” (PISTRAK, 2011, p. 87).

Em relação ao papel cultural da escola e do trabalho, Pistrak (2011) primeiro faz uma crítica a escola burguesa ocidental que se apresenta “democrática” e passa a falsa ilusão de que um futuro melhor e a felicidade dos homens acontecem de forma “pacífica” e por um “progresso gradual” e complementa “Na escola da sociedade dividida em classes, a escola servirá os interesses das classes dominantes”. Nessa mesma direção, evidencia os limites dessa escola, que para uma concepção crítica e emancipadora da educação, não nos serve, e nessas condições essa escola não desenvolve “um papel realmente cultural, isto é, de pô-la a serviço da libertação das classes exploradas, que compõem a maioria da população”. PISTRÁK, 2011, p. 88)

Nessa escola “democrática” burguesa o trabalho pedagógico dos professores acaba assumindo essas ilusões e acabam se tornando um instrumento propagador das ideologias da classe dominante, por vezes inconscientemente, por realmente acreditarem que estão cumprindo com a sua função social, “o corpo de professores toma-se, objetivamente, o instrumento das classes dominantes, sem que, subjetivamente assumam isso de forma consciente”, nessa mesma direção o autor acrescenta “E mais: os professores imaginam às vezes muito honestamente que estão contribuindo para o livre progresso da civilização.” (PISTRÁK, 2011, p. 88)

Pistrak (2011) Ao fazer a crítica da forma e princípio que a educação “democrática” se apresenta na escola burguesa ocidental, traz um simbolismo ao citar um exemplo vivenciado pelos trabalhadores agrícolas americanos na época, para esclarecer ao lado de quem está a educação e a escola destinada as massas proletárias na sociedade capitalista, ao citar que um arrendatário de terra, que não possui a terra, somente a força de seu trabalho, obteve uma boa colheita de milho expõe que:

O trabalho do arrendatário é muito mais intenso, mas o melhor de seu trabalho é levado pelos grandes bancos, pelas companhias exportadoras de cereais, graças à interferência das cooperativas inteiramente avassaladas pelos bancos. Quais, são, portanto, os interesses defendidos por essa escola em seu papel de centro cultural? Tudo isso não é claro? (PISTRÁK, 2011, p. 89)

Continuando com crítica a educação burguesa e tomando como referência a ascensão dos operários e camponeses após a revolução russa em 1917, Pistrak (2011, p. 89) considera que o princípio da escola se transforma e sofre uma alteração de orientação radical, que passa da vontade das minorias – em uma sociedade capitalista – para a vontade das maiorias, uma “transformação integral da vida no interesse das

amplas massas trabalhadoras”, o autor acrescenta que a partir da ascensão da classe trabalhadora na direção do estado “a marcha das coisas não obedece mais cegamente às leis da produção, que independem da vontade humana”, mas agora a produção material estão direcionadas para “o bem comum”.

Nessa perspectiva emancipatória o papel cultural da escola devem tomar o trabalho como categoria geral e também como um princípio educativo na direção de promover “o desenvolvimento máximo dos métodos coletivos de trabalho, e a escola, em relação a isso, enquanto conjunto constituído, pode e deve ser uma coletividade de trabalho organizado” (PISTRAK, 2011, p. 92). Essa premissa afirma Pistrak “é a diferença de princípio que nos separa do países burgueses do ponto de vista do papel cultural da escola. (Ibidem, 2011, p. 91)”

A terceira e última afirmativa que fundamentam a escola do trabalho para Pistrak (2011) está nas relações entre ciência e trabalho, o primeiro fato a considerar é “nem o trabalho nem os conhecimentos constituem fins em si mesmos”, para o autor os fins estão “nos objetivos gerais que a educação do ser humano deve-se propor alcançar em favor do novo regime”, portanto os fins sempre devem estar a favor da coletividade dos homens e mulheres livres e emancipados. Assim sendo, o autor define os objetivos na seguinte direção “o trabalho como uma participação ativa na construção social” e a ciência “como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente essa atividade” e conclui que a práxis é a categoria de mediação desses objetivos “essa relação é a síntese natural entre a teoria e a prática” (PISTRAK, 2011, p. 93)

Outro autor que contribui para nos ajudar a entender melhor a premissa do Trabalho como Princípio Educativo e com a qual concordamos para esta pesquisa é Gramsci (2001) que traz o conceito de “escola unitária” uma escola “inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Para Gramsci (2001, p. 36) a escola única deve ser assumida pelo estado, o qual deve organizar a educação de forma ampla, para todos e com uma formação humanista ou de cultura geral “(entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional)” com o objetivo “de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática”, sem distinção de classe, nesse sentido seria

responsabilidade do estado “a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, em vez de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas”.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2001, p. 40)

A ideia de escola unitária em Gramsci (2001, 33) nasce em contraposição e na crítica a “escola tradicional” e “desinteressada” que era restrita às classes dirigentes que desenvolvia uma educação humanística para os filhos dos estratos mais altos da sociedade italiana a época “que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional” e a “escola profissional” e “interessada”<sup>8</sup> que era pragmática e destinada aos filhos dos trabalhadores “nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados”.

Ao tecer as críticas ao modelo de educação e escola da sociedade italiana à época, Gramsci (2001, p. 33) para superar a escola dualista materializada na “escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais”, propõem a “escola única” a qual deveria formar os sujeitos “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. (GRAMSCI, 2001, p. 49)

O processo de trabalho para Gramsci deve ser o princípio educativo, mas em contraposição ao modelo de escola profissional de sua época – podemos dizer que também são os mesmos de hoje – que é imediatista e utilitarista e voltada somente para o trabalho pragmático “preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos”, mas sim uma escola que proporcione as condições para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]”. (GRAMSCI, 2001, p. 49-50).

---

<sup>8</sup> “Gramsci se refere às atividades “interessadas” como aquelas que são desenvolvidas com um interesse particular, instrumental, específico, datado, e às atividades “desinteressadas” como aquelas desenvolvidas enquanto formação geral do homem, destituída de um interesse imediato, que seja do interesse de toda a humanidade. Ele critica a existência de uma “escola interessada”, de formação estritamente profissional para os filhos da classe trabalhadora, portanto uma escola mecânica e de escravidão, e propõem uma “escola desinteressada”, “unitária”, humanista, não-enciclopédica, universal e coletiva, que garanta uma formação de cultura geral, enfim, a escola do trabalho e não do emprego” (SOUZA, 2008, p. 221).

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2001, p. 43)

Assumir o Trabalho como Princípio Educativo é se posicionar ao lado da classe trabalhadora. Frigotto (2010, p. 60) pondera “nesta concepção, o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo e educativo”. O trabalho pertence ao homem, é ao mesmo tempo é um direito e um dever, todos devemos trabalhar para produzir nossa existência e todos temos o direito de usufruir das benesses do resultado do trabalho coletivo.

Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar mamíferos de luxo. (FRIGOTTO, 2001, p. 41)

Portanto, o trabalho deve permear nossa formação desde a tenra idade até a vida adulta. Nessa direção o trabalho humano é vital para a reprodução da sua existência, assim sendo, “independente do modelo de organização social vigente em determinado momento histórico, uma pessoa que não trabalha para produzir os meios de sua existência só poderá estar vivendo à custa do trabalho de outro.” (SOUZA, 2008, p. 31)

Explicitado qual é o sentido do Trabalho como Princípio Educativo, categoria de mediação que permeia a presente pesquisa, o próximo capítulo vai trazer algumas considerações sobre a Historicidade da EPT, a sua marca estrutural pautada no dualismo educacional, as contradições que essa modalidade de ensino apresenta, momento o qual uma alternativa possível de educação integral e contra-hegemônica se materializa nas legislações educacionais a partir da construção da proposta do EMI com a criação da rede federal de EPT e dos Institutos Federais de Educação.

### **3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO: DA CONCEPÇÃO DUALISTA À POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO**

Percorrer o caminho histórico que corresponde à ideia de Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil, é fazer o resgate de como a oferta de educação à população consolidou-se no Estado. Trazer a historicidade é fator imprescindível para compreender como ela se estrutura atualmente, e para qual projeto de sociedade se submete. Como já se desenhou na introdução da pesquisa e no primeiro capítulo, trabalho e educação estão intimamente relacionados. Ambas as categorias estão condicionadas ao modo de produção da existência humana. Entender como esse processo se configura no movimento do real perpassa por analisar como se materializa na história educacional brasileira.

O Ensino Médio brasileiro é o nível educacional mais emblemático e contraditório na história da educação brasileira. Hoje reconhecemos como fase final da educação básica, caracterizado pela fase de escolha do jovem de qual caminho trilhar: seguir para o ensino superior ou iniciar sua vida profissional. Sabemos que isso não é uma regra para todos os jovens, é relegada a uma pequena parcela privilegiada da sociedade brasileira. A grande parcela da população não escolhe, é determinada por sua classe social a adentrar na esfera do trabalho, que geralmente é precarizada, coercitivo e limitador de perspectivas (KUENZER, 1997)

Essa característica é reflexo de vários determinantes: sociais, culturais, políticos, ideológicos e históricos que resultam em um contexto excludente e desigual.

Nessa perspectiva é que a política educacional para os jovens brasileiros foi se estabelecendo e materializando-se em uma estrutura dualista: Uma educação elitizada aos que possuem recursos e condições materiais para acessá-la, preparando-os para a gerência e trabalho intelectual; e uma educação fragmentada, pormenorizada e utilitarista para as massas populares, cabendo a estes a execução dos trabalhos manuais.

Essa concepção brasileira de educação tem uma relação muito forte com a cultura herdada do período colonial, assentada na escravidão, pois quem executava as tarefas mais degradantes, associadas ao trabalho manual, eram os escravos. Essa forma de pensar, perdurou por muito tempo, e ainda tem reflexos muito presentes até

os dias de hoje em nossa sociedade classista e preconceituosa. Romper com essa lógica nefasta é imperativo. A educação pode se apresentar como uma estrutura social possível para propiciar ao sujeito a compreensão da totalidade social a qual ele está inserido.

Portanto, neste capítulo vamos percorrer, mesmo que brevemente, a trajetória da Educação Profissional e do Ensino Médio no estado brasileiro, buscando nas contradições, tomados por uma leitura dialética dos fenômenos no movimento do real, possibilidades de avanço em direção da construção de um Ensino Médio Integrado.

### 3.1 O Início da Educação Profissional e Ensino Médio no Brasil: Séclo XX

É preciso registrar, mesmo que o recorte para a análise é a partir do esforço do poder público em pensar uma educação para uma nova república, que em matéria de educação desde o período colonial do Brasil<sup>9</sup> não existia muita preocupação com a instrução pública. Existia para as elites a educação propedêutica, formação dos futuros dirigentes e para os trabalhadores braçais, que eram quase que absolutamente formados por escravos negros e indígenas, a formação se dava na própria atividade desenvolvida, que girava em torno da exportação agrícola e o extrativismo. Funções que não exigiam muita qualificação, somente vigor físico (MOURA, 2010).

Esta perspectiva também é apontada por Manfredi (2016, p. 25)

Esse processo de aprendizagem informal, que abrangiam o domínio dos métodos, técnicas e rotinas das tarefas dos diferentes ofícios, constituiu durante séculos a única escola das classes populares [...] as formas de aprendizagem entre oficinas e aprendizes nos engenhos de açúcar e nas corporações de ofício nas vilas, mostrando como a prática da escravidão produziu notáveis diferenças na construção do ideário sobre trabalho (trabalho manual sendo sinônimo de trabalho escravo).

Essa concepção marca profundamente as relações com o trabalho manual e a formação para a execução das tarefas não intelectualizadas, estigmatizando estas atividades como algo sem valor e, portanto, destinado à população pobre.

Kuenzer (2002) afirma que a responsabilidade do Estado na oferta de uma educação de formação profissional para a população brasileira atende em princípio ao desenvolvimento social e econômico de um estado republicano em seu início. Para

<sup>9</sup> Para um aprofundamento maior deste período, ver Saviani (2011) em sua obra “História da Ideias Pedagógicas no Brasil” onde o autor faz uma densa abordagem historiográfica e analítica da história da educação brasileira, através de análises sociológicas e filosóficas.

tanto, era preciso moralizar uma parcela da população através do trabalho, e em segundo plano, preparar para um setor industrial incipiente.

Pessoa confiável é aquela que não é vadia, que trabalha e não fica à toa. A afirmação do trabalho como algo nobre é positivo e fundamental a nova ordem social capitalista. Trata-se de uma maneira de forçar o trabalhador a empregar-se e a submeter-se à exploração e à alienação. (FRIGOTTO, 2010, p. 22).

Nessa perspectiva apontada acima, podemos dizer que está é a gênese na esfera de política pública da educação profissional no Brasil. Uma sociedade republicana em seu início, herdeira de uma cultura escravista que proporcionou mazelas de todos os tipos.

Assentado neste discurso e a partir da instauração da república no final do século XIX era preciso sedimentar uma nova ordem social no país, pautadas nas ideologias positivistas, era urgente construir uma nova ideia de nação, pautada em um projeto político de expansão da economia e da imigração de trabalhadores. Diante deste cenário, era preciso qualificar a mão de obra. A educação profissional deveria disciplinar os corpos e mentes das classes populares para atender a este mercado, enquanto assalariados. “A importância do ensino dos ofícios manuais como mecanismo de controle e disciplinamento dos setores populares (MANFREDI, 2016, p. 35).”

No início do século XX o poder público começa a preocupar-se com a formação de operários para a ação profissional em um país em processo de expansão, pautados em uma industrialização tímida e na exportação agro-cafeeira. Com isso, a educação profissional passa a ser responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que passa a ofertar formação para atender esses três ramos da economia brasileira (MOURA, 2010).

Em 23 de setembro de 1909, por um decreto do presidente Nilo Peçanha, criou-se as Escolas de Aprendizes Artífices. São criadas 19 escolas nas unidades federativas, concentrando-se nas capitais. Vale o registro que essas escolas estavam distantes dos interiores do país.

Manfredi (2016) destaca que essas escolas se situavam nas capitais, não somente pelas indústrias, visto que neste período algumas capitais ainda não tinham este ramo da economia desenvolvido, obedecia mais um critério político. As escolas representavam a presença do governo federal e também representavam um “poder de barganha” frente as oligarquias regionais.

Essa política de formação profissional era destinada para a população à margem de uma restrita elite da sociedade brasileira, que, por sua vez, nunca dependeram de políticas públicas, pois tinham escolas com ensino propedêutico para a formação de seus sucessores. Esses fatores caracterizam a estrutura dualista da educação brasileira pautada em um ensino profissional para a classe trabalhadora que executaria o trabalho manual e um ensino das ciências, artes e cultura para a classe dos dirigentes que teria acesso ao ensino superior e desenvolveria o trabalho intelectual. Revelando, como já é fato na educação brasileira, seu caráter excludente. “Observa-se claramente o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada na referida organização”. (MOURA, 2010, p. 64).

Outro fator importante é que a formação desenvolvida nas escolas de aprendizes, tinham no trabalho um viés de moralizar o caráter dos *órfãos* e *desvalidos de sorte* e dos filhos das classes populares. Eram mandados para essas escolas os pobres, retirando-os da rua. O início da educação profissional também é marcado por um caráter assistencialista. Portanto, a educação pelo trabalho tem uma perspectiva moralizante. (KUENZER, 2002)

Este cenário e contexto perdura até a década de 1930. Mesmo com a reforma Francisco Campos (1932), o caráter dualista ainda persiste. O forte desta reforma é o início do ordenamento dos estudos, que mais à frente se consolidaria no 2º ciclo secundário. Estes estudos complementares visando o acesso ao ensino superior privilegiam o ensino propedêutico, eram propostas pedagógicas articuladas aos cursos superiores. Só quem havia completado a 5ª série do curso ginasial poderia acessá-lo. (KUENZER, 1997, p. 12).

Portanto, neste período existia uma escola primária organizada com quatro anos de duração, que encaminhava para o ginásio e depois o ensino superior e em paralelo existiam cursos na área rural e profissional para as classes populares. “...nesse período, não havia o que hoje se denomina de ensino médio, de modo que a mediação entre o ginasial e o ensino superior era feita por meio de estudos livres e exames”. (MOURA, 2010, p. 63).

Um itinerário formativo era pautado no ensino propedêutico ginasial que se dividia em primário e secundário, que davam acesso ao ensino superior que valorizavam os conteúdos das ciências, letras e artes, destinado para as elites. Outro itinerário formativo estava configurado na formação profissional rural e profissional, que

inclui o primário com quatro anos de duração, após a sua conclusão o destino de quem trilhava este percurso era para a formação para o trabalho, através dos cursos Normal, Técnico Comercial e Técnico agrícola, eram cursos com terminalidade específica, para a pronta atuação profissional de uma indústria brasileira incipiente, esse modelo era destinado às massas populares. Excluindo-se a quem percorria este itinerário formativo do acesso ao ensino superior (KUENZER, 2002).

Foi criado também durante este período o primeiro ministério que compreendia a educação, o Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930. Importante destacar os decretos federais nº 19.890/1931 e nº 21. 241/1932 que regulamentam o ensino secundário e o nº 20.158/1931 que organiza o ensino comercial. Também merece destaque a constituição brasileira de 1934, que tenta iniciar uma política de educação, definindo as competências da União em fixar um plano nacional de educação. É preciso registrar que essas reestruturações eram oriundas da demanda de um processo de industrialização do país no início da década de 1930 (MOURA, 2010).

Ramos (2012) fazendo uma avaliação das reformas da época indica que mesmo com as necessidades de um capitalismo emergente por trabalhadores para atender suas especificidades produtivas, as reformas privilegiaram o ensino propedêutico, materializados na constituição federal de 1934, que assumia um compromisso com o ensino secundário, dando-lhe conteúdo e forma, enquanto o ensino profissional se desenvolvia em sistemas secundários. Mesmo com a regulamentação do ensino comercial, como se registrou acima, não existia relação entre esses itinerários formativos.

No momento em que a ideologia do desenvolvimento começava a ocupar espaço na vida econômica e política do país, ainda não havia uma preocupação consistente com o ensino técnico, científico e profissional, oficializando-se, desde esse período, o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional, independente e restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional. (Ramos, 2012, p. 29)

Manfredi (2016) também sinaliza nessa direção, ao mencionar que a política educacional estava voltada para o ensino propedêutico, afirmando a centralidade da preparação para o ensino superior e o desenvolvimento da educação profissional em segundo plano, em estruturas paralelas, desvinculadas da educação geral.

Para exemplificar bem esse período de início de república, no que concerne à organização educacional brasileira, (NOSELLA, 2011) evidencia o elitismo das escolas

normais, onde a maioria de educandos eram formados por filhos da elite brasileira, fazendeiros, grandes negociantes, funcionários públicos de alto escalão. Diante disso, continua de forma irônica

O próprio sistema escolar republicano evidencia aspectos que fazem sorrir. Por exemplo, Dona Cleonice Camargo, ex-aluna da Antiga Escola Normal de São Carlos, formada em 1916, à pergunta se na sua época estudava-se francês, olhou-nos (a Ester Buffa e a mim) estranhando: - “o francês era a disciplina mais importante”, respondeu [...] se o objetivo da política educacional da Primeira República era alfabetizar as massas populares (ex-escravos, filhos de imigrantes, camponeses, etc.) [...] como era possível que o francês fosse a disciplina mais importante daquelas escolas. (NOSELLA, 2011, p. 170)

Este relato é a fiel expressão da marca dualista da educação brasileira, que exclui do acesso ao conhecimento produzido historicamente pelos homens a maioria da população brasileira, aquela à qual deveria ser a mais privilegiada pelas políticas públicas, mas na história sempre estão à margem dela. Este entendimento é central para se posicionar no sentido oposto a essa prática excludente. Todos que possuem um compromisso com a educação pública e de qualidade devem se revestir de um sentido ético-político de compromisso com essa dívida histórica com as massas populares. “

Em 1942, destaca-se a reforma Capanema, leis orgânicas<sup>10</sup> e a criação das Escolas Técnicas oriundas das escolas de artes e ofícios. São realizados ajustes nas propostas pedagógicas para melhor atender as mudanças no mundo do trabalho, que se configuram no modelo Taylorista-Fordista<sup>11</sup>. Mais uma vez dividida entre ensino propedêutico e formação profissional. Para as elites, são criados os cursos clássicos e científicos, cursos médios de 2º ciclo. Para a formação profissional também cursos médios de 2º ciclo, com as opções de agrotécnico, comercial técnico, industrial técnico e o normal, mas estes não permitiam o acesso ao ensino superior. Entretanto, pela primeira vez é permitido o acesso ao ensino superior, desde que se faça exames de

10Decreto nº 4.244/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 4.073/1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº 8.529/1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal; Decreto nº 9.163/1946 – Lei orgânica do Ensino Agrícola, e também, o Decreto-lei 4.048/1942 que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), dando origem aos sistemas “S”. MOURA (2010).

11“Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronometro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital tratava-se de apropriar-se do [...] trabalho suprimindo a dimensão intelectual do trabalho operário, que eram transmitidos para as esferas da gerência científica. A atividade do trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva”. (ANTUNES, p. 39, 2009). Esse modelo foi transportado para a educação.

adaptação e depois exames de acesso, que como vimos privilegiam os conteúdos das ciências, letras e artes. Sendo assim, quem percorria a formação profissional, deveria fazer um esforço maior para acessar o ensino superior. “A dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e Profissional no Brasil” (KUENZER, 2002, p. 28).

Este período também marca a criação do SENAI (1942) e SENAC (1946), inserindo também a participação da indústria e do comércio na preparação profissional para instrumentalizar mão de obra para atender ao capitalismo emergente no Brasil. Revela-se a partir disso a intenção do Estado em transmitir para o setor privado a preparação profissional. Essas escolas de ensino profissional tornaram-se “as principais agências de educação profissional (especialmente o Senai), construídas sobre a ótica e as necessidades dos setores empresariais, não só foram mantidas [...] mas também tiveram períodos de grande expansão[...]” (MANFREDI, 2016, p. 45)

No início da década de 1960 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Lei nº 4.024/1961. Um fator que merece destaque aqui, é a equivalência entre o ensino médio propedêutico e o profissionalizante. Destaca-se também que houve bastante conflito entre setores da sociedade durante a tramitação dessa lei no congresso, que teve início os debates em 1948. Havia também pressão dos setores populares e populistas que reivindicam maior oferta de vagas na rede pública e no ensino superior e equivalência entre as modalidades existentes, conforme apontado acima. Do outro lado havia um setor da sociedade que defendia menor oferta do estado, somente disponibilizando vagas para quem não tivesse condições de pagar pela educação na rede privada. Ao mesmo tempo defendia o investimento do estado nas instituições privadas (MOURA, 2010).

Com a equivalência de mesmo grau de ensino entre os dois itinerários formativos, o propedêutico e profissional, dando um caráter de mesmo status para prosseguir com os estudos superiores, a palavra da lei remete a uma possível superação do sistema dual. Mas a equivalência por si só não altera os currículos já cristalizados nessas modalidades de ofertas. Para o propedêutico as ciências, as letras e artes, para o profissional a instrumentalização para o trabalho imediato. Reforçando mais uma vez a dualidade da educação brasileira.

Na sequência dessa década com a implementação da ditadura militar, após o golpe militar de 1964, o governo militar adota o mote do “milagre econômico” que

buscava uma maior industrialização do Brasil e para isto demandava mão de obra que atendesse essa expectativa. Para atender a esses objetivos, o governo militar em 1971 faz uma profunda reforma da educação básica, através da Lei nº 5.692/71 – Lei da reforma de ensino do 1º e 2º, transformando o ensino profissionalizante compulsório a todos que cursavam o ensino médio. “Essas medidas foram significativas da prática economicista no plano político que, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande capital. (RAMOS, 2006, p. 53)

O aspecto mais marcante desta reforma é o ensino profissional compulsório. Essa obrigatoriedade tem a característica de um governo autoritário – governo militar – e também o objetivo frear a pressão popular que reivindicava mais vagas no ensino superior. A impressão que dava é que todos deveriam cursar o ensino de 2º grau profissionalizante, revertendo assim a dualidade existente, incorporando as modalidades propedêuticas e profissional. Mas, na análise histórica da educação brasileira, constata-se que na prática não foi consolidado esta alegada intenção. Essa obrigatoriedade ficou restrita ao ensino público, as instituições privadas continuaram com a oferta de currículos que valorizavam as ciências e atendiam a elite. (MOURA 2010).

A ideia de ensino profissional compulsório é justificada na “Teoria do Capital humano”<sup>12</sup> impulsionado por uma visão produtivista da educação, na qual se sustentava na premissa central de quanto mais qualificação for proporcionada aos trabalhadores maior será o desenvolvimento da economia. Essas premissas aliadas ao discurso do “milagre econômico” engendram durante o governo militar uma “pedagogia tecnicista”<sup>13</sup> (SAVIANI, 1993).

Outra problemática eram os currículos desse ensino de 2º grau profissionalizante, que priorizavam a formação técnica em detrimento da formação geral, uma formação e preparação rápida para o mercado de trabalho. Também existia o discurso de que faltavam técnicos para o mercado e para evitar “frustração de jovens”

---

12 “Mediante a transmissão, difusão e socialização dos conhecimentos e saberes, a escola, afirmava os teóricos deste campo, contribui para formar o capital humano que, como um poderoso fator produtivo, permite um aumento tendencial das rendas individuais, e conseqüentemente o crescimento econômico das sociedades. (GENTILI, 2005, p. 47-59).

13 “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo produtivo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 1993, p. 23-26).

que não conseguiam entrar na universidade e nem no mercado de trabalho por falta de uma habilitação profissional. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005)

Assim como as reformas de 1942 e 1961 obedeceram a transformações havidas no mundo do trabalho, determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição de importações, a reforma do governo militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro (KUENZER, 2002, p. 29).

Como a educação profissional compulsória não se materializou de fato, a lei que a impunha foi flexibilizada pelo parecer nº 76/1975 e depois com a Lei nº 7.044/1982 que tornou facultativo a obrigatoriedade da profissionalização e a flexibilização dos currículos.

[...] enquanto a Lei n. 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação a geral, a Lei n. 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficam privados de uma formação básica plena que, por sua vez predominava nos cursos propedêuticos [...] (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 34)

Neste período houve a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, pela Lei n.º 6.545/78, mais especificamente as situadas em Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. Com a Reforma Universitária instituída pela lei n. 5.540/68, que flexibilizou os currículos, permitindo a instalação de cursos na área da tecnologia de curta duração, caracterizados por uma aplicação mais prática, denominado tecnólogos, iniciou vários movimentos para a criação instituições para atender esta nova demanda. A criação destas escolas tinha a intenção de preparar profissionais para atender a industrialização no país e também responder a uma forte demanda por cursos superiores. Baseada na teoria do capital humano essas escolas foram direcionadas a formar tecnólogos para atender ao sistema produtivo (FILHO, 2002, p. 116).

Com todas essas contradições apontadas acima, sobretudo o viés mercadológico, as escolas federais se consolidavam enquanto referência de qualidade, reconhecidas pela sociedade e pelo estado burocrático. Essas escolas estavam isentas de interrogações sobre seu papel social e econômico. Essas diferenças em relação às

escolas das redes estaduais se davam sobretudo pelo financiamento. Neste ponto também se evidencia uma forte tendência da educação brasileira centrada na dualidade estrutural, um sistema de ensino federal qualificado e um sistema estadual precarizada. (MOURA, 2010).

Este período que analisamos até agora e diante das constatações já tão discutidas por pesquisadores na área da educação e trabalho, conforme vimos, modelos de educação profissional e de ensino médio estão imbricados e ao mesmo tempo estão bifurcados na história da educação brasileira no último século. Essa ambiguidade está intimamente relacionada à dualidade estrutural da educação para atender as demandas do capitalismo e da divisão social do trabalho. Essas relações estão estabelecidas e determinadas pelo sistema produtivo, que indiretamente é quem legisla em matéria de educação.

Nessa perspectiva, a formação dos trabalhadores, principalmente das massas populares, sempre caminhou na direção de preparar para o mercado de trabalho de produção das mercadorias, em nome de um desenvolvimento econômico que demanda mão de obra qualificada. Com este discurso as ideologias pautadas no capital humano, competências e habilidades, flexibilização, “empregabilidade e vários outros adjetivos buscam condicionar e disciplinar o indivíduo para atender está lógica. Reforça-se com esse discurso a exploração do trabalho e mascara-se os reais problemas sociais que estão pautados na luta de classes.

Com o fim ditadura militar instaurada em 1964, e com o início do período de redemocratização do país, inicia-se um grande debate na sociedade brasileira através de embates entre setores da sociedade civil: segmentos liderados por educadores e sindicatos que se organizam em defesa da educação pública e de qualidade para os trabalhadores em confronto com setores da burguesia e das classes conservadoras que tentam manter seus privilégios cristalizados. Embates esses que influenciaram na constituição de 1988 e posteriormente na nova LDB de 1996. Esses embates são o tema de discussão da próxima seção.

3.2 A Nova LDB de 1996: O decreto reformista 2.208/97 revogado pelo decreto 5.154/04

Nesta seção analisaremos a origem da nova LDB (Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996) seguido da promulgação do decreto 2.208/97 que proibia a integração do ensino médio com a educação profissional, consolidando uma política neoliberal de racionalização dos investimentos públicos, principalmente na área da educação. Na sequência, a instituição do decreto 5.154/2004 que devolve a possibilidade de integração do ensino médio com a educação profissional, mesmo cheio de ambiguidades e manutenção de pontos que favorecem a política neoliberal, merece destaque a possibilidade de integração, uma conquista para a educação pública de qualidade que busca a superação da dualidade estrutural.

No amplo debate iniciado da década de 80 em relação aos rumos da educação brasileira, debates que antecederam a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996, e se inseriam nos ideais democráticos, após um longo período de ditadura e cerceamento da opinião pública. Neste processo existiam dois projetos de lei em disputa, o primeiro contemplava um ensino médio integrado pautado na formação politécnica, integrando formação geral com a profissional, que buscava uma educação emancipadora e transformadora da sociedade centrada no mundo do trabalho, e o segundo mais conservador e que contemplava a estrutura neoliberal e a manutenção de uma estrutura dualista. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005).

Ramos (2006) faz uma análise mais aprofundada deste embate. Os dois projetos em disputa aspiravam vontades contrárias. O projeto da base governista precisava conter a pressão pelo ensino superior e atender a essa nova configuração econômica, pautada na flexibilidade do trabalhador e na recessão dos empregos, fruto da racionalização produtiva. O outro projeto tinha a sociedade civil junto com a comunidade educacional, que buscavam um projeto de educação pautado na estrita relação entre trabalho e educação, enaltecendo o trabalho enquanto princípio educativo para a formação Omnilateral e politécnica.

O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente dentre aqueles que investigam a relação entre o trabalho e a educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo. (RAMOS, 2010, p. 44)

O projeto de caráter mais emancipador foi apresentado no congresso pelo deputado Octávio Elísio e o projeto minimalista da base governista foi apresentado pelo

senador Darcy Ribeiro. O segundo projeto foi aprovado em 20 de dezembro de 1996 através da Lei 9.394/1996, nossa atual LDB.

Mesmo não sendo o projeto que buscava uma educação emancipadora o que veio a ser aprovado, alguns pontos do mesmo foram incorporados no texto da Lei, caracterizando assim contradições que o capitalismo proporciona, e configuram-se enquanto avanços. Essas contradições são frutos da sofisticação das ciências que são incorporados ao sistema produtivo, que conseqüentemente precisa de maior qualificação para a sua operacionalização.

RAMOS (2006) destaca os seguintes pontos: 1) ampliação do conceito de educação para além da escola. 2) ampliação da educação básica: incluindo o ensino médio. 3) possibilidades de prosseguimento de estudos. Também destaca que neste nível de ensino seria responsável pelo aprimoramento do ser humano pela compreensão dos processos científicos-tecnológicos, sócio-históricos dos processos produtivos.

Mesmo incorporando alguns pontos importantes, que possibilitam avançar em direção a uma educação mais emancipadora, a nova LDB se configura enquanto uma legislação *Minimalista* e com ambigüidades em seu texto que ora sugerem uma posição mais progressista no campo da educação, ora flexibiliza as políticas educacionais proporcionando reformas em favor da estrutura neoliberal. Claramente a opção da ambigüidade no texto é tendenciosa para a opção da flexibilização, para esconder o caráter utilitarista das políticas educacionais, que sempre estão de acordo com o ideário capitalista e de formação para atender os seus interesses.

A nova LDB foi promulgada no governo de Fernando Henrique Cardos (FHC). FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS (2005) nos apontam que a política de educação profissional as reformas no governo FHC estiveram atreladas ao ideário neoliberal e as instruções dos organismos financeiros internacionais<sup>14</sup>, atrelados as novas configurações de trabalho, onde os postos de trabalhos estavam sendo suprimidos, flexibilizados e reformulados pelos novos arranjos produtivos potencializados pelas novas tecnologias.

Antunes (2009) também aponta para essa nova tendência, nominada neoliberalismo, em seu estudo sobre os sentidos do trabalho, quando faz uma análise

---

<sup>14</sup>Para financiar as reformas, o governo negociou empréstimos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) com a condição de seguir suas orientações econômicas e políticas.

do sistema capitalista, que diante de suas crises, reforma-se e busca novos paradigmas,

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do estado<sup>15</sup>, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal (ANTUNES, 2009, p. 33).

Para tanto os termos formação profissional para a “empregabilidade” e novas habilidades e “competências” ganhavam roupagem ideológica e demandavam uma formação fragmentada e aligeirada para atender essas novas demandas. “Nesse contexto, senão dava para preparar para o mercado de trabalho dada a sua instabilidade, dever-se-ia se preparar para a vida. Está foi a tônica adquirida a partir da lei 9.394/96” (RAMOS, 2006, p. 58).

No texto da LDB de 1996 a Educação Profissional ganha um capítulo à parte. Fica determinado que a educação brasileira será desenvolvida em dois níveis, a educação básica e o ensino superior. Com isso fica nitidamente obvio a perspectiva utilitarista do ensino profissional, que pode ser desenvolvido em paralelo e está assentado no viés de preparação para o mercado. Também revela o seu aspecto contraditório sendo que no parágrafo 2º do artigo 36 – seção IV do capítulo II, estabelece-se que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Porém, contraditoriamente, no capítulo III, artigo 40 diz que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Essas ambivalências são propositais, pois revelam a fragilidade de tais afirmações, podendo as mesmas sofrerem interpretações e intervenções conforme os prenúncios neoliberais (MOURA, 2010).

O governo desta época claramente neoliberal e a partir destes ideários anunciados, promulga o decreto 2.208/97 que separa o ensino médio do ensino profissional. Eles permanecem articulados, mas não podem ser mais desenvolvidos na forma integrada. Este decreto favorece as reformas demandadas pelo capital financeiro e fortalecem o mercado de cursos profissionalizante na iniciativa privada. Tal medida se configura como um terrível golpe ao projeto de LDB que não obteve êxito, mas que

---

<sup>15</sup> O governo de FHC privatizou várias empresas estatais, a mais significativa foi a mineradora Vale do Rio Doce.

avançou em alguns pontos na lei aprovada, percorrendo o caminho de contramão a uma educação politécnica e integral, que busca uma formação Omnilateral.

Esse duro golpe foi sinalizado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25),

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científicos-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.

Ramos (2010) também sinaliza nesta direção ao afirmar que as reformas iniciadas a partir da LDB de 1996 estavam em sintonia com o capitalismo externo no papel das agências internacionais, que orientam a separação do ensino médio da educação profissional, a flexibilização e atualização dos currículos para se alinhar as novas configurações da divisão social e técnica do trabalho. “As reformas educacionais do governo Cardoso se plasmaram para que esta esfera se ajustasse aos processos de desregulamentação, flexibilização e privatização” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 13)

Destaca-se também neste período e impulsionado por esta política de reformas para atender as novas configurações de trabalho e dentro do contexto da preparação para o mercado de trabalho, o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) desenvolvido pelo Ministério do Trabalho e Emprego. O PLANFOR insere-se neste cenário de políticas neoliberais de formação aligeirada as novas demandas laborais, que ganha um discurso ideológico de que existe emprego, mas não profissionais qualificados, responsabilizando assim o trabalhador pela sua situação de desemprego, mascarando a crise do capitalismo de remissão de postos de trabalho. Também se configura no estado financiando o capital, uma vez que os recursos para a implementação de tal programa de capacitação profissional era oriundo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), “legitimação do financiamento público da reprodução ampliada do capital” (CÊA, 2003, p. 02).

Essas reformas vão desenhando a estrutura social brasileira que é eivada de contradições e de conflitos de classe, predominando a ideologia da classe dominante, que está assentada no neoliberalismo, e atende ao capital financeiro internacional. A hierarquização dos poderes institucionais do estado, materializados na sociedade civil,

marginaliza a maioria da sua população, que fica a margem dos processos de tomada de decisão, dos bens de consumo e de direitos fundamentais para uma vida digna e justas.

Em 2003 inicia-se o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (LULA), que oriundo da esquerda brasileira, tem caráter populista e de cunho progressista. Neste contexto e também a partir de promessas de campanha, retoma-se o debate sobre a possibilidade de se construir uma educação politécnica.

É importante destacar que nesse período, ao longo do ano de 2003, houve dois seminários organizados pela SEMTEC para um debate mais amplo sobre uma nova política para o Ensino Médio e a Educação Profissional no novo governo que se inicia, compromisso esse assumido durante campanha eleitoral. O Seminário Nacional sobre o Ensino Médio: Construção Política<sup>16</sup> e o Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas<sup>17</sup>. Estes debates ocorreram em forma de audiência pública, com os representantes da sociedade civil, principalmente, pesquisadores na área da educação, as redes estaduais de ensino, e representantes da rede privada de ensino. Desses debates resultaram a revogação do decreto 2.208/97 e a instituição do decreto 5.154/2004. “a revogação do Decreto 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado a educação profissional.” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 26).

O Seminário Nacional de Educação Profissional foi central para expor o projeto do novo governo. O mesmo se moveu no intento de buscar concepções que se apliquem ao instrumento jurídico para a implementação de novas políticas para um novo projeto de desenvolvimento nacional.

Os resultados das discussões em linhas gerais, é o que se segue: reduzir as desigualdades sociais; assumir o desenvolvimento da soberania nacional; a educação básica como um direito fundamental e uma escola pública de qualidade. No que concerne à educação profissional: educação profissional articulada com a educação básica proporcionando a formação integral do ser humano para o mundo do trabalho; a educação profissional como uma política pública (BRASIL, 2003)

Observa-se que no campo teórico os avanços foram significativos, incorporando vários apontamentos de pesquisadores na área de trabalho e educação da década de

16 A síntese dessas discussões encontra-se disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/>

17 O documento base deste seminário encontram-se disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/pdf>

90, que se posicionavam na busca de uma educação para os trabalhadores, no sentido de sua emancipação. Como por exemplo

O princípio unitário e educativo do trabalho e o conceito de mundo do trabalho, com toda a sua preciosa gama de elementos materiais e culturais, constituem matrizes fundamentais dos currículos, métodos e práticas pedagógicas, os quais contribuem para a superação dos limites estreitos do enfoque economicista, preso à proposta que impõe à educação profissional a função do mero ajuste da força de trabalho às remandas do aparelho produtivo (BRASIL, 2003, p. 06)

Na prática como já é recorrente na história do nosso país, o que se vê são posicionamentos ambíguos e híbridos. “A educação brasileira, como um serviço a população que dela precisa para instruir-se na qualidade de cidadão e participar do mundo do trabalho, é uma série de eventos bem-sucedidos e uma sucessão de negativas aos fins a que se destina” (RAMOS, 2010).

(GRABOWSKI e RIBEIRO, 2010) refletindo sobre os avanços e retrocessos, no que se refere ao financiamento do estado em políticas para o ensino profissional, escola técnica e recentemente educação profissional no Brasil, conclui que elas sempre estiveram alinhadas com as relações de produção capitalista na história e principalmente nos últimos anos, ou seja, para preparar mão de obra para o mercado. Isso é praticado desde “constituição de 1934 tem vinculado e previsto recursos para o financiamento da educação nacional, como, também, o fez a CF de 1988 ao fixar 18% da arrecadação de impostos por parte da união e, 25% nos Estados, DF e Municípios destinados a educação” (Ibdem, 2010, p. 277).

Os autores continuam citando o historiador Luiz Antônio Cunha que “caracterizou a política educacional brasileira como ‘política do Zig-Zag’ (Ibdem, p. 278), afirmando nas trocas de governos o que se vê sempre são políticas de governos e não de estados, com o objetivo de consolidar uma educação pública de qualidade. Com este contexto, o que se implementa são sempre programas e projetos fragmentados, e faz um resumo dos projetos do governo FHC e do governo Lula (GRABOWSKI e RIBEIRO, 2010)

São exemplos disso os programas a seguir: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) Civil Voluntário (FHC, 1995-2002); Juventude Cidadão, Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa Nacional de Qualificação

(PNQ), Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Programa (PNPE), Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), PROJOVEM (instituído pela MP 238/05) – ligado à Secretaria-Geral da Presidência da República, que se distribuem no projetos (Consórcios Sociais da Juventude; Empreendedorismo Juvenil, Soldado Cidadão), Escola da Fábrica (MEC)<sup>18</sup> esses são os mais importantes (GRABOWSKI e RIBEIRO, 2010).

De uma forma sintética estas iniciativas contemplam uma qualificação social entendida em uma aprendizagem de fragmentos do trabalho como conhecimento científico-tecnológico, de ferramentas da informática e linguagens, dimensões de cidadania, resultando em uma fantasiosa educação para a inclusão. Apesar de estas características serem vitais para os que vivem do trabalho, são trabalhadas de forma aligeirada e distantes de uma educação básica de qualidade. São processos formativos utilitaristas e demagógicos para a inserção dos trabalhadores nas cadeias produtivas (KUENZER, 2010).

Esses projetos estão em sintonia com o sistema produtivo, o estado financiando políticas de inclusão da população trabalhadora no mercado de produção das mercadorias, para atender o crescimento econômico. “Não há nos projetos, referência e condições concretas, dadas as suas características, para a implementação de procedimentos pedagógicos que assegurem o desenvolvimento das competências complexas que caracterizam o trabalho intelectual” (KUENZER, 2010, p. 266).

Esses embates travados em torno de uma educação básica de qualidade, não minimalista e conformista, como descrito acima, mas com o ensino médio integrado como horizonte, materializam-se no decreto 5.154/2004, que é revestido de muitas contradições e ainda assiste aos ideários conservadores e em sintonia com a iniciativa privada que, mantém o ensino profissional de forma articulada com o ensino médio, mas, também, institui a forma integrada, devolvendo assim a possibilidade de ofertar o ensino médio com a educação profissional. Foi um significativo avanço na perspectiva de construir uma educação integral, pautadas na formação emancipatória do indivíduo, compreendendo todas as suas dimensões ontológicas enquanto ser social, vinculando a educação e as práticas sociais engendradas pelo trabalho enquanto princípio educativo.

---

<sup>18</sup>Para maior compreensão desses programas, ver o artigo “A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005)” e “A Qualificação Profissional como Instrumento de Regulação Social: do PLANFOR ao PNQ (CÉA, 2003)

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) fazem uma profunda reflexão acerca da forma e conteúdo que o decreto 5.154/2004 foi estabelecido, apontando os embates entre posições contrárias:

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político [...], ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 26)

As definições de um posicionamento frente aos fatos históricos narrados refletem os embates e contradições de projetos de sociedade na luta de classes. No campo da disputa de interesses contrários, as intenções conservadoras são de manter os privilégios da classe dominante, utilizando da educação enquanto ferramenta ideológica. Cabe aos interessados em construir uma sociedade mais justa e igualitária fazer o combate frente a esse contexto. Dentro do campo da contradição do movimento dialético, estão as possibilidades de inserção na luta. Neste sentido, a viabilidade de se construir uma educação tendo o trabalho enquanto princípio educativo ganha um horizonte a percorrer.

Este decreto mesmo que de forma tímida e tardio é reflexo das lutas e embates enfrentados pelos educadores brasileiros no campo político-pedagógico nas esferas legais e estatais. Também era um compromisso do governo Lula com os educadores progressistas e com a população, fortalecendo e resgatando o papel do Estado de fomentar políticas públicas na área da educação profissional enquanto um direito social de todos os trabalhadores.

Com o decreto 5.154/2004 a educação profissional organiza-se em cursos e programas, conforme o Artigo primeiro do decreto: a) de formação inicial e continuada de trabalhadores; b) **de educação técnica de nível médio** nas formas articuladas, **integradas** e concomitantes; C) de graduação e pós-graduação. Destaca-se também no texto do decreto a “a necessidade de a educação profissional observar a estrutura sócio ocupacional e tecnológica da economia e articular esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. (RAMOS, 2010).

Este decreto é um balizador frente ao desenho de projetos de sociedade que se pretende, salvo as várias críticas já sinalizadas no texto. Porque é um balizador? Porque revigora as práticas educativas que se pretendem emancipadoras, e neste espectro se encontra o ensino médio integrado, como sinaliza Ramos (2010, p. 54)

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente adversa, em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio. Mas se queremos com os germens das mudanças que o façamos no sentido de reconhecemos os jovens e adultos trabalhadores como os seus verdadeiros sujeitos.

Essa é a perspectiva tomada neste trabalho, reconhecendo de quem é de direito uma política educacional de qualidade que reconheça a totalidade das relações, que na trajetória educacional exclui uma grande parcela da sociedade. Trata-se, portanto, de um posicionamento político frente a projetos de sociedade antagônicos. Nos colocamos do lado do trabalhador e encaramos os avanços conquistados, no caso o EMI, como possibilidades de se construir uma realidade diferente.

### 3.3 Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: criação dos Institutos Federais

Como colocado na seção anterior, a política na área da educação profissional e tecnológica no governo Lula ganha uma nova centralidade, e várias outras medidas são tomadas para a consolidação de uma política educacional voltada para esta área. Para a nossa investigação, algumas dessas medidas merecem destaque, como por exemplo a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, que cria e amplia o número de instituições federais, o número de vagas, o número de instituições e várias outras medidas, como veremos a seguir.

A primeira medida nessa direção é a Lei 11.195 de 18 de novembro de 2005 que modifica o artigo 5º da Lei 8.948 de 08 de dezembro de 1994, que não permitia a criação de novas instituições federais. A redação do referido artigo passa a permitir a criação de novas instituições pelo governo federal.

Outro momento importante também, partindo do amplo processo democrático iniciado de diálogos e discussões com os vários seguimentos da sociedade, organizados em seminários e audiências, conforme já evidenciado, e que geraram

documentos balizadores das ações no campo das políticas e legislações, merece menção o documento base intitulado “Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio” (BRASIL, 2007). Esse documento tinha como pretensão ser referência para a organização dos cursos que caminhariam por esta modalidade nas novas instituições que estavam por nascer, como veremos mais adiante.

O documento traz vários conceitos, tais como: Formação Humana Integral Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura como Categorias Indissociáveis da Formação Humana; O Trabalho como Princípio Educativo; A Pesquisa como Princípio Educativo: o trabalho de produção do conhecimento; A Relação Parte-Totalidade na Proposta Curricular. (BRASIL, 2007).

No bojo dessas novas configurações estão os projetos de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, divididos em três fases. A primeira fase buscou criar Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Unidades de Ensino Descentralizadas. Priorizou-se num primeiro momento os estados que ainda não possuem uma instituição da rede federal de educação profissional: Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal. Outra característica da expansão é alocar essas novas instituições em municípios interioranos e nas periferias dos centros urbanos. Com essa medida pretende-se democratizar o acesso à educação pública de qualidade as classes menos favorecidas e distantes dos grandes centros. (BRASIL, 2005)

Em números isso representa: 4 Escolas Agrotécnicas Federais; implantação de 33 novas Unidades de Ensino Descentralizadas, contemplando 23 Unidades da Federação com a instalação de, pelo menos, uma Instituição Federal de Educação Tecnológica<sup>19</sup>. A expansão considera que as novas unidades englobaram, aproximadamente, 1.500 municípios brasileiros. A expectativa é de criar 74.136 novas vagas em cursos técnicos de nível médio e superior de tecnologia. Neste processo culminará na geração de 5.513 novos postos de trabalho, dos quais 2.110 são de cargos de professor, e no aporte de R\$ 99,5 milhões para edificação (ou adaptação de estruturas já existentes) e equipagem das novas unidades de ensino (BRASIL, 2005, p. 07).

Este forte investimento do governo representa uma postura diferente em relação a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, em comparação aos governos

---

19 O detalhamento do plano da fase I encontra-se disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

anteriores como observado ao longo deste capítulo. Podemos considerar um novo paradigma no que concerne a esta modalidade de ensino.

Na construção da trajetória para a implantação dos IFs aliados a política de expansão da rede federal, encontra-se o Decreto n.º 6.095 de 24 de abril de 2007, que estabelece as diretrizes para o processo de integração das instituições federais. O teor do documento estabelece critérios e normatiza a criação das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, a serem criadas por projeto de lei. Este decreto visa a adesão e uma celebração de acordo com os CEFETS, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais, que após a celebração do acordo e cumprimento de normativas presentes no decreto, do qual destacamos: (Art. 4º §2º inciso I) “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular” passarão a ser denominadas de IFETs (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, estas instituições citadas acima, e também referenciadas nas seções anteriores, são exaltadas por sua qualidade, Ciavatta (2010, 167)

Sabemos que os ex-CEFETs, as escolas técnicas agrícolas e agrotécnicas federais, o colégio Pedro II, os colégios de aplicação das universidades federais e estaduais sempre foram as escolas públicas de nível médio de melhor qualidade. Em um país onde o ensino médio foi, tradicionalmente, reserva de mercado do setor privado e as escolas particulares de qualidade servem às classes médias e altas, não se pode pensar na educação de adolescentes e jovens sem a manutenção dessas escolas públicas e de seus parâmetros educativos. Há uma exigência de ordem ética e política na sua manutenção.

A Fase II consiste em uma chamada pública realizada pela SETEC/MEC edital nº. 001/2017, com o objetivo de acolhimento de propostas para a construção em 04 anos de 150 instituições federais de educação profissional e tecnológica. A intenção é instalar essas instituições em 150 municípios dentro dos 26 estados federativos, seguindo na linha da interiorização, atendimento as mesorregiões do país, considerando os arranjos produtivos locais, aproveitando as estruturas físicas existentes e as potenciais parcerias dentro dessas características apontadas (BRASIL, 2007).

Essa chamada pública se destina aos municípios<sup>20</sup> constantes nos documentos que devem obedecer uma série de critérios, atribuindo uma pontuação conforme os enquadramentos pré-determinados. O destaque vai para as contrapartidas oferecidas pelos municípios, que para tanto, podem buscar parcerias nas esferas públicas e privadas. Vale o registro aqui, que o município de Foz do Iguaçu, consta na chamada pública realizada pela SETEC, que no ano de 2008 foi contemplado com uma unidade, com a criação dos Institutos Federais, e conseqüentemente o Instituto Federal do Paraná, surge também neste mesmo ano o Campus Foz do Iguaçu do IFPR, locus da presente pesquisa.

Todo esse rearranjo provocado no governo Lula, que declaradamente, não só no discurso, mas também nas ações, mesmo com muitas contradições e ainda longe de um projeto de sociedade emancipadora, é um novo paradigma para a política no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Todas essas medidas tomadas convergem no sentido de sedimentar o caminho para uma nova institucionalidade, que apresenta características da possibilidade de se construir práticas educativas emancipadoras. Neste horizonte o Ensino médio integrado é esta possibilidade. Podemos dizer que é uma nova configuração para esta modalidade de ensino e que representa um avanço, considerando a história das políticas para essa área de formação.

Após a adesão das instituições federais a nova proposta de institucionalidade, é promulgada a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica. Compõe a rede 38 Institutos Federais, 02 CEFETs<sup>21</sup> (Rio de Janeiro e Minas Gerais), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná<sup>22</sup>, as Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais e a Escola Pedro II.

Exceto as escolas técnicas vinculadas as universidades federais, as demais instituições possuem (Art. 1º §2º) natureza jurídica de autarquias com autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica. (Art. 2º) Os Institutos Federais são

---

20Os municípios com potencial para receber uma instituição federal de EPT estão relacionados no edital da SETEC/MEC, bem como todos os critérios estabelecidos pelo órgão. Documento disponível no site do MEC.

21Os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais não optaram em migrarem para Institutos Federais.

22O CEFET do Paraná se transformou em 2005 em UTFPR. Para melhor entender este processo ver: (FILHO, 2010, p. 151-154).

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais atuam nas diversas modalidades de ensino, para os fins da pesquisa, destaca-se Art. 06º, inciso I e III: ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades; promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior. Dos objetivos do Instituto, o avanço mais significativo em busca de um ensino médio integrado, encontra-se no (Art. 7º, inciso I) ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; e no (Art. 8º) no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei. (BRASIL, 2008)

A criação dos IFs e as diretrizes curriculares para a EPT materializam a possibilidade da oferta do EMI. Cumpru-se assim, mesmo ainda com várias limitações, o que se esperava desde o decreto 5.154/2004 e dos vários debates encampados pelos vários segmentos da sociedade civil de mais acesso à educação pública. A possibilidade legal e necessária de articulação do ensino médio com a educação profissional de forma integrada, nas palavras de Pacheco (2019, p. 13) os IFs são “a mais ousada e criativa política educacional já experimentada em nosso país. É o que se aproxima daquilo que Freire chama de “Inédito Viável””, acrescenta o autor que os IFs requerem uma nova institucionalidade comprometida com “os trabalhadores, os excluídos”, na contramão do “elitismo das políticas historicamente implementadas no país”.

Na esteira dessa política afirmativa, e consolidando cada vez mais as referências norteadoras das ações pedagógicas a serem desenvolvidas nos Institutos Federais, na perspectiva do ensino médio integrado, a SEMTEC/MEC articula outro documento base que está articulado com o de 2007, nominado “Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes” (BRASIL, 2010). O documento traz a identidade que os IFs devem assumir e no sentido que devem

trabalhar, incorporando o trabalho e a pesquisa enquanto princípios educativos, dialogando com a realidade local, articulando teoria/prática.

Nessa perspectiva, a educação profissional e tecnológica no Brasil ganha o reconhecimento de que dentro dela se estabelecia uma correlação de força entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e um movimento interno que vislumbra no trabalho educativo importante instrumento de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades. (BRASIL, 2010, p. 20)

O documento também traz outras perspectivas mais alinhadas ao mercado e a construção de uma soberania nacional. Retoma-se o discurso de que o país está em crescente desenvolvimento econômico e para corresponder essa expectativa precisa formar técnicos qualificados e produzir ciência e tecnologia (BRASIL, 2010). Discursos como já demonstrado que caracterizam a ambiguidade das políticas e revelam a predominância do sistema produtivo capitalista. Nessa perspectiva, concordamos com (KUENZER, 2010, p. 254) “[...] no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem as demandas do processo de acumulação”. Como ainda vivemos em um neoliberalismo as políticas sempre caminham para atender aos seus interesses.

Mas, como já delineado em toda a pesquisa, a educação é uma instância com potencialidades de questionamentos e novas formas de organização que são frutos da luta de classe, portanto, submeter-se a esta lógica conformista e imutável, considerando-a como natural, a-histórica e idealizada momento o qual é negar a existência das contradições construídas no movimento dialético das relações sociais, e se manter alienado frente as possibilidades que se apresentam.

A produção real da vida aparece na origem da história, ao passo que aquilo que é propriamente histórico aparece como separado da vida comum, como extra e supraterrrestre. As relações entre homens e a natureza são, por isso, excluídas da história, o que engendra a oposição entre a natureza e a história. Por conseguinte, essa concepção só pode ver na história os grandes acontecimentos históricos e políticos, lutas religiosas e sobretudo, teóricos, e teve particularmente de compartilhar, em cada época histórica, a ilusão dessa época. (MARX e ENGELS, 1998, p. 37-38)

Nesta perspectiva, concordamos com (RAMOS, 2011, p. 46) em relação ao papel da educação ao desnaturalizar de forma questionadora os acontecimentos

históricos, nesse sentido “a educação é uma mediação importante na luta pela emancipação humana [...] isso implica reconhecer o sentido político da educação no projeto emancipatório”.

Dito isto, na sequência dos fatos históricos narrados, o que se materializa em 2012, em concordância com o novo projeto para a educação profissional, é a atualização das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, mediante parecer n.º 11/2012 do Conselho Nacional de Educação. No parecer fica claro os novos conceitos e fundamento epistemológicos que devem reger esta modalidade, expressados em “trabalho enquanto princípio educativo”; “ensino médio integrado”; “formação Omnilateral dos sujeitos”; “formação politécnica dos trabalhadores do campo é articular a compreensão dos princípios científicos e tecnológicos” (CNE/ CEB / BRASIL, 2012).

Todos esses princípios elencados estão presentes na resolução CNE/CEB 06/2012 de 20 de setembro de 2012. Destaca-se o Capítulo II que determina os princípios norteadores: (Art.º 6)

I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; III – trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IV – articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; VI – indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

Princípios que nos orientam e sustentam o que estamos postulando na presente pesquisa, da possibilidade real de se praticar nos Institutos Federais, no caso, Instituto Federal do Paraná – Campus Foz do Iguaçu, uma educação integral, pois esses princípios também estão presentes nos documentos institucionais como veremos mais adiante.

Para completar a expansão, ocorre a Fase III, iniciada em 2011. Estabeleceu um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014, permanecendo o propósito de superação das desigualdades regionais e na viabilização das condições para acesso a

cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população.

Como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais de EPT partiu, em 2006, de um total de 144 unidades. Chegou em 2018, a 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas unidades)<sup>23</sup>.

Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades

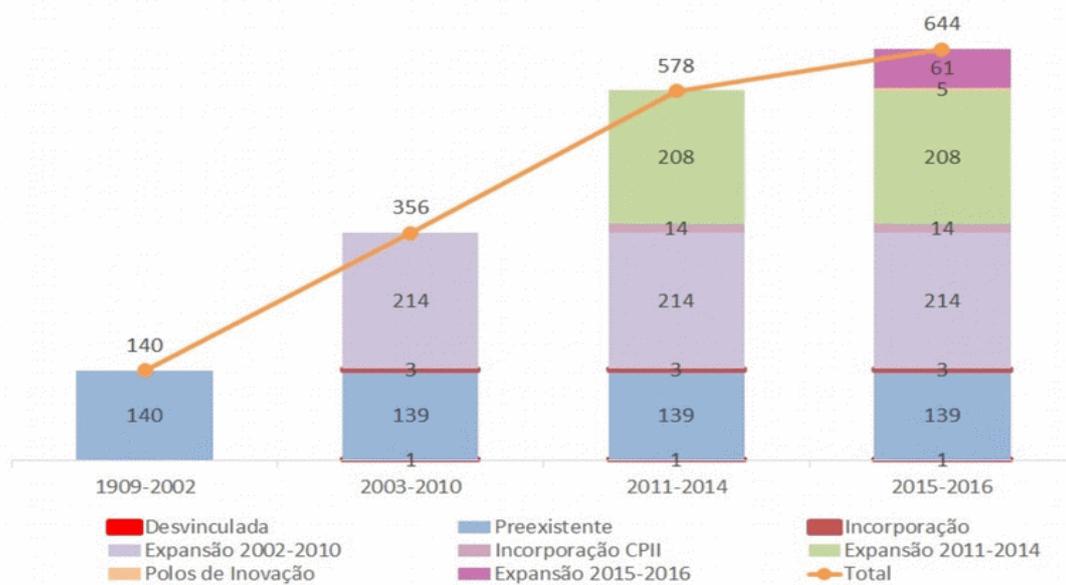


Figura 1: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: evolução do número de instituições.

A partir de todo o exposto até o momento, acreditamos que entre os avanços e recuos, o que se destaca para sustentação da pesquisa é a possibilidade de se caminhar pelos horizontes conquistados no embate em torno da educação básica e educação profissional. A sua articulação com o mundo do trabalho foi pouco a pouco sendo construída na perspectiva de assumir a centralidade da proposta para a educação profissional. Portanto, o desafio de se construir uma práxis educativa alicerçada no Trabalho como Princípio Educativo para uma formação integral do sujeito histórico se apresenta a partir dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia.

<sup>23</sup>Informações retiradas do site do MEC.

### 3.4 Instituto Federal do Paraná – Campus Foz do Iguaçu

Com a criação dos Institutos Federais de Educação por meio da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e com a expansão da Rede Federal da EPT, oficialmente o Instituto Federal do Paraná ganha forma em 2008 ao herdar a estrutura da Escola Técnica da UFPR a partir da deliberação do Conselho Universitário da UFPR.

Atualmente<sup>24</sup> o IFPR conta com 26 Campi espalhados pelo interior do Estado, onde são ofertados cursos Técnicos de Ensino Médio Integrado e Subsequente, PROEJA, FIC, além de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu, totalizando um total de mais de 160 cursos nos diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo 71 cursos de EMI. Com um total de 30.146 estudantes, sendo que 8.484 são discentes do Ensino Médio Integrado. Em relação aos servidores atualmente somam aproximadamente 2.225 servidores, destes 1.278 docentes efetivos, 119 docentes temporários (substitutos), 450 Técnicos Administrativos em Educação e os demais servidores possuem outros tipos de vínculos com a instituição. Em relação ao total de trabalhadores terceirizados não conseguimos obter as informações. Abaixo uma imagem bem representativa do tamanho do IFPR no estado do Paraná, bem como o desenho da política de interiorização dos campis conforme preconiza a lei de criação dos IFs.

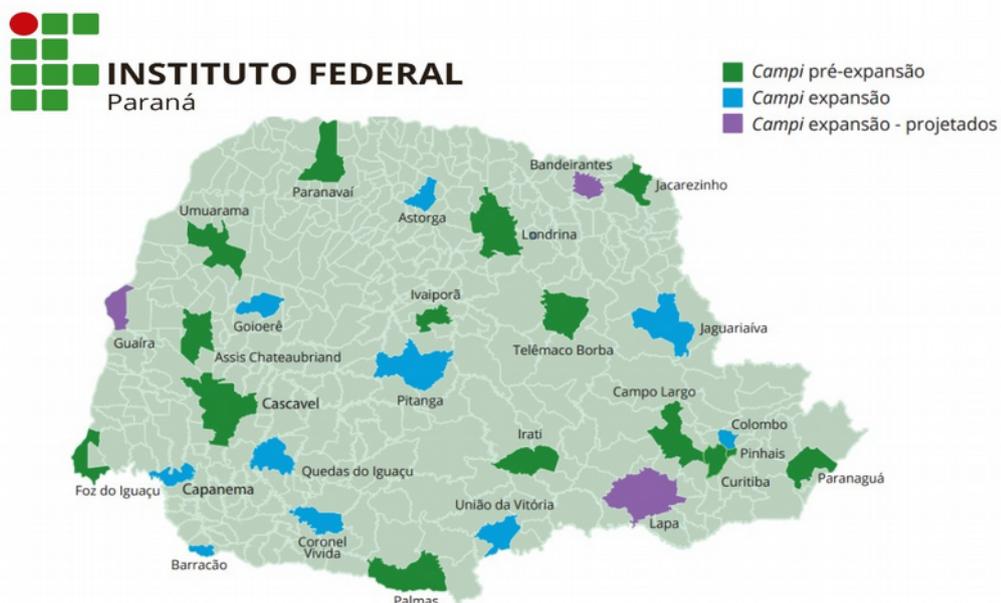


Figura 2 – *Campis* do IFPR – imagem adaptada pelo autor

24 Todos os dados apresentados são informações disponíveis em: <http://info.ifpr.edu.br/>

Já a história do Campus Foz do Iguaçu inicia antes mesmo da lei de criação dos IFs, em 01 de setembro de 2008 é o marco inicial as atividades do campus. Em parceria com a Itaipu Binacional (PTI) foi proposto o curso de Técnico em Aquicultura pós-médio. Esse curso tinha o intuito de atender os pescadores ribeirinhos ao lago de Itaipu. Como o campus ainda não possuía uma estrutura física somente servidores docentes que iniciaram a suas atividades após concurso público realizado no ano de 2008, o curso foi realizado nas dependências do PTI – Parque Tecnológico de Itaipu. (PPP, 2020).

Somente a partir de novembro de 2009 o campus ganha sua estrutura física, mas o ato oficial só ocorreu no próximo ano por meio da Portaria nº 131, 29 de Janeiro de 2010. O espaço físico destinado para a implantação do IFPR – Campus Foz foi a doação do terreno e as estruturas físicas que abriga o clube de recreação dos funcionários da Itaipu, o antigo Floresta Clube. É importante destacar que a doação oficial ocorreu com a presença do então Ministro da Educação Fernando Haddad, que recebeu a escritura do terreno das mãos da Itaipu Binacional e passou para o IFPR, campus Foz do Iguaçu, no dia 29 de abril de 2010. (PPP, 2020).

Com sede própria e estrutura para oferta de mais cursos no ano de 2010 deu-se início ao Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, o primeiro curso de EMI desenvolvido no campus. Almejando ampliar a oferta de cursos EMI em 2011 tem início o Curso Técnico em Edificação e os cursos pós-médios (subsequentes) de Técnico em Cozinha e Hidrologia. (IFPR, 2019)

Como prevê sua identidade institucional, em 2014 inicia-se a verticalização dos eixos tecnológicos com a criação do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Dados e também a oferta do curso superior em Licenciatura em Física. Vale o registro que o curso de Licenciatura em Física era uma demanda da região visto que os docentes que trabalham com esse componente curricular eram formados em outras áreas, predominantemente licenciados em Matemática. (IFPR, 2019)

No ano de 2017 foram oferecidos mais dois novos cursos à comunidade: o Técnico Integrado de Meio Ambiente e o curso superior de Engenharia de Aquicultura. No ano de 2018 o curso subsequente em Técnico em Aquicultura, devido uma baixa demanda, foi substituído pelo curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino

Médio, com essa ação o campus passa a ofertar neste ano quatro cursos de EMI que ofertam anualmente desde então 160 vagas.

É importante destacar que além dos cursos com ofertas regulares de entrada de discentes, o campus também desenvolveu na sua trajetória, programas de qualificação profissional por meio da operacionalização dos programas governamentais: PRONATEC e Mulheres Mil; e atualmente atua na condição de Polo Presencial da Educação à Distância (EaD), nas modalidades subseqüentes, superior e pós-graduação. Vale o registro que no ano de 2019 houve uma alteração no perfil profissional do curso Técnico em Informática no catálogo nacional de cursos técnicos<sup>25</sup> e por este motivo foi necessário reformular o Projeto Pedagógico do curso que deu lugar em 2020 para o Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas<sup>26</sup>. No mesmo ano houve a verticalização do curso Técnico em Cozinha com o início das atividades do curso Superior em Tecnologia em Gastronomia.

Atualmente o campus conta com uma infraestrutura de mais de 86.000 m<sup>2</sup> distribuídos em Um bloco didático com 09 salas de aula, 01 laboratório de Física, 01 laboratório de Biologia, 01 Laboratório de Química, 04 laboratórios de Informática e Cantina. Um bloco administrativo com Biblioteca, Secretaria Acadêmica, Direção-Geral, Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, Direção de Ensino, Direção Administrativa e Salas de Professores. Também conta com um laboratório de Gastronomia, um laboratório de Edificações, um laboratório de Recursos Naturais e três piscinas que atualmente são utilizadas para tanques de criação de peixes e rãs para as aulas práticas do curso de Aquicultura.

Em relação aos servidores que compõem atualmente a instituição somam o total de 122<sup>27</sup> trabalhadores, dos quais: 69 são docentes, sendo 04 professores substitutos e 65 professores efetivos; 41 servidores técnicos administrativos e 12 trabalhadores terceirizados.

Em relação aos cursos desenvolvidos na instituição, atualmente estão sendo ofertados de forma regular quatro cursos de EMI; três cursos superiores, sendo dois

---

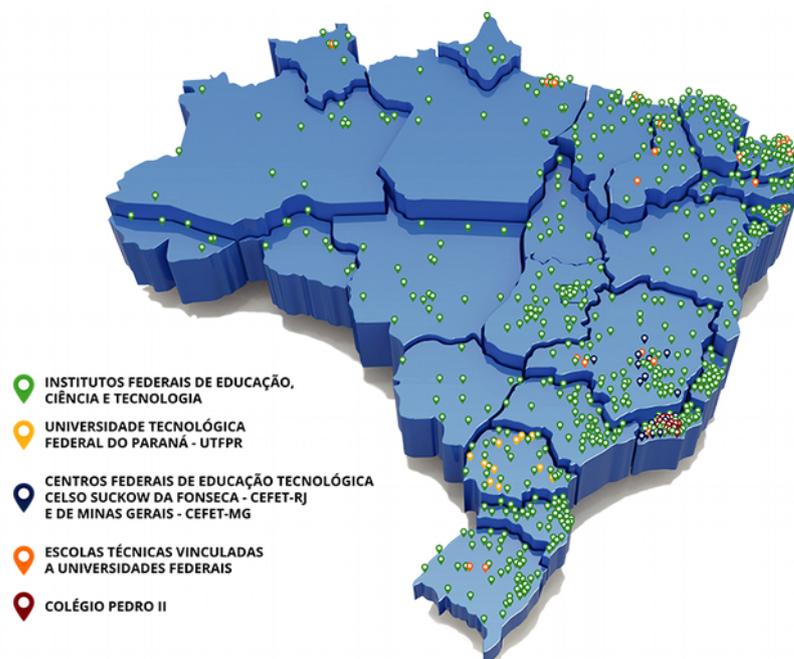
25 O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio para orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral. Seu conteúdo é atualizado periodicamente pelo Ministério da Educação para contemplar novas demandas socioeducacionais.

26 Foi necessário alterar a nomenclatura do curso porque a estrutura curricular do Curso Técnico em Informática não antecedia mais aos critérios do perfil profissional adotado pela nova atualização do catálogo nacional de cursos técnicos.

27 Informações do setor de recursos humanos do campus.

tecnólogos; cursos no formato EAD (Educação à Distância) desenvolvidos em parceria com a diretoria de EAD do IFPR<sup>28</sup>. O número de estudantes matriculados em 2021 nesses cursos somam o total de 1.096<sup>29</sup>, sendo 534 nos cursos de EMI; 126 nos cursos EAD; 56 nos cursos técnicos subsequentes e 380 nos cursos superiores.

Os quantitativos apresentados em nível macro – o IFPR como um todo considerando o estado do Paraná – e no nível micro, considerando o município de Foz do Iguaçu mais as cidades próximas, uma vez que o campus recebe estudantes em um raio de 100 km – o campus Foz do Iguaçu – dão a dimensão, pelo menos a nível estadual, sem considerar os mais de 38 IFs espalhados pelo país e os seus mais de 644 campi em seus respectivos municípios mais os municípios próximos ao receber seus estudantes, da potência latente que é essa nova institucionalidade, na possibilidade de se construir uma educação crítica, emancipadora e transformadora da realidade. Nessa direção concordamos com Pacheco (2012, p. 27) ao afirmar que “Os Institutos Federais [...] se constituam em marco nas políticas educacionais no Brasil [...] pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa”, acrescenta o projetando que “Na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento.” A figura abaixo é bem representativa para representar o que estamos vislumbrando aqui:



28 O campus Foz funciona como uma unidade do EAD do IFPR, os cursos ofertados são todos técnicos subsequentes em Segurança do trabalho, Administração, Logística e Meio Ambiente.

29 Informações da secretaria acadêmica do campus.

Figura 3 – Mapa das Instituições da Rede Federal – Ministério da Educação

Nessa direção a Rede Federal, principalmente os IFs a partir do referencial teórico discutido até aqui possuem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista na busca da construção de novos sujeitos históricos, com uma inserção no mundo do trabalho, “compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível” (PACHECO, 2012, p. 12)

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (PACHECO, 2012, p. 16)

Assim sendo, para caminharmos rumo a esse cenário possível se faz necessários agentes políticos comprometidos com um projeto democrático e popular para a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Fomentar essas premissas e criar condições materiais em busca desse horizonte possível, é fundamental e necessário que os Institutos Federais promovam espaços formativos, reflexivos e de discussões permanentes que envolvam a comunidade acadêmica, em especial os servidores docentes. Devemos destacar que não se trata de formação acadêmica tradicional, porque esta, os mesmos já a possuem, pois a grande maioria são doutores ou mestres oriundos de boas universidades, “trata-se de formação política que lhes permita conhecer o Projeto Político-pedagógico dos Institutos Federais (PACHECO, 2012, p. 37).

Movidos por esta necessidade, para a presente pesquisa é importante destacar que no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que consta no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR (PDI, 2018) e refletem no Projeto Político Pedagógico do Campus Foz do Iguaçu (PPP, 2020), pautados nas diretrizes curriculares para a EPT, o IFPR por meio desses documentos anunciam como direcionamento pedagógico o trabalho como princípio educativo, reconhecendo seus sentidos ontológico e histórico, o EMI como proposta para uma educação integral e a Pedagogia Histórico-crítica como método pedagógico.

O ser humano é um sujeito histórico-social que precisa produzir constantemente sua existência. Em vez de se adaptar à natureza, ele adapta a natureza às suas necessidades, ele a transforma por meio do trabalho [...] Para Saviani (2012), ao mesmo tempo em que transforma sua realidade concreta, o homem se transforma pelas relações que estabelece no processo de produção, produzindo sua humanidade e alterando sua visão de mundo. [...] A sociedade capitalista se caracteriza pela divisão em classes, sendo que uma possui os meios de produção enquanto a outra vende sua força de trabalho para sobreviver. Desta divisão decorre a divisão social do trabalho e do conhecimento. As instituições educacionais, sendo o espaço privilegiado de formação, não se isenta dos determinantes sociais e, por isso, pode contribuir para a reprodução ou para a transformação da sociedade. Na perspectiva da pedagogia Histórico-crítica, a classe dominada deve dispor do conhecimento historicamente produzido e fazer dele um instrumento de emancipação. Ressalta-se que a classe dominante já possui este conhecimento e faz uso dele a fim de perpetuar sua dominação. [...] Procura-se, também, nesta nova identidade educacional, propiciar uma visão diferente da habitual sobre a educação profissional, fazendo prevalecer uma concepção de educação comprometida com a formação integral dos estudantes, uma formação omnilateral, que rompe a dualidade entre formação humana e formação para o trabalho, articulando de maneira integrada o trabalho, a ciência e a cultura. Por educação omnilateral compreendemos por aquela que tem por objetivo de formar um sujeito histórico com uma visão totalizante da realidade e ao mesmo tempo crítica em relação à sociedade (PDI, 2018, p. 210-212, grifos nossos)

Ao anunciar essas concepções enquanto orientadoras da prática educativa institucional reconhece a necessidade da “[...] construção de uma identidade” e isso passa necessariamente por uma “formação dos servidores com o perfil do IFPR” reconhecendo que para os “servidores docentes cabe a superação das pedagogias tradicionais e apresentem aos estudantes, ao mesmo tempo, meios para se apropriar do conteúdo e do método”. (PDI, 2018, p. 151).

É nesse sentido da possibilidade e do “novo mundo possível” que nos movemos, e ganhamos respaldo nas colaborações de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45),

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes

Nesse horizonte de busca de um novo sentido para a educação, como destacado nessa seção, um grande desafio emerge e se torna mediador para esta realidade almejada, a formação dos sujeitos que estão inseridos neste contexto: Professores e Alunos. Talvez o desafio mais significativo, porque advoga uma formação crítica e contra-hegemônica para construir uma atitude política e

comprometida com esse projeto, entendendo que são os sujeitos concretos que constroem a historicidade da humanidade, mediadas pela práxis do trabalho humano, são os únicos que podem transformar a realidade.

Para tanto, no próximo capítulo vamos aprofundar essa discussão ao trazer qual é o conceito e proposta de Ensino Médio Integrado que se pretende, qual o perfil docente para trabalhar na proposta do EMI e apontar uma direção teórico-metodológica para orientar a prática educativa no contexto institucional, compreendendo os professores e estudantes enquanto sujeitos históricos, homens e mulheres produzidas nas relações sociais na perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo.

#### **4. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ENQUANTO UMA ALTERNATIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Como vimos no capítulo anterior as bases conceituais que regem a EPT estão ancoradas na ideia de Ensino Médio Integrado, reforçadas nas orientações e configurações dos Instituto Federais. Também ficou evidente, que a forma como se apresenta o ensino médio integrado nas legislações podem caminhar para projetos político-pedagógicos distintos: a mera formação para o mercado de trabalho do sistema produtivo, ou, uma educação integral, politécnica e emancipadora dos educandos partindo do Trabalho como Princípio Educativo.

Nesses projetos de sociedade antagônicos, a educação tem papel central, quando pensamos em que tipo de formação oferecer, estamos consequentemente construindo um projeto de sociedade, mas que sociedade é esta? Incluyente ou excluyente?

Ramos (2008) no seu texto “Concepção do Ensino Médio Integrado” discute a proposição de se construir um ensino médio a partir do Trabalho como Princípio Educativo. Nos traz a questão da dualidade educacional que é marcadamente desenvolvida na história da educação brasileira, como já vimos, onde educa-se a classe trabalhadora para o trabalho manual e as classes dirigentes para o trabalho intelectual.

A história da educação brasileira é marcada por contradições e dualidades. No linear que acompanha a trajetória histórica do sistema educacional brasileiro é fácil perceber que tal política social nunca esteve à frente de um projeto de sociedade emancipada, esteve sempre atrelado a uma oferta que vai de encontro com os pressupostos da classe dominante (CIAVATTA, 2012).

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se a formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 31,).

Com o intuito de buscar alternativas Ramos (2008) nos aponta a necessidade de construir um “projeto de ensino médio” que supere a dicotomia entre trabalho manual/intelectual.

Este projeto de ensino médio encontra uma possibilidade a partir da Lei 11.982 de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que deu origem ao Instituto Federal do Paraná.

Corroborando com essa perspectiva a partir da criação da rede federal de educação profissional e tecnológica, Ramos (2008) encontra esta possibilidade na legislação educacional vigente que, confere autonomia didática e administrativa para os estabelecimentos de ensino.

Araújo e Frigotto (2015, p. 64) consideram o projeto de ensino médio integrado um conteúdo “Político-pedagógico” e afirmam, “uma atitude humana transformadora, que se materialize no seu compromisso político com os trabalhadores...”.

Nesse sentido, este compromisso é de toda a instituição, tem que ser assumido pela coletividade dos atores educacionais. A formação destes trabalhadores em educação deve ser compromisso de todos, um ato intencional, político-pedagógico e ideológico.

Diante disso, devemos caminhar para efetivar o EMI não só no papel, mas também nas nossas práticas no dia a dia, no chão da sala de aula. Para tanto, a figura e atuação do professor nesse contexto é fundamental, desde que amparado e subsidiado pelo coletivo da instituição, assumindo sua responsabilidade e compromisso, tem que ter a sua atuação pautada nos princípios que regem este projeto.

Nessa direção apontada acima neste capítulo vamos conceituar o que é o Ensino Médio Integrado, qual formação docente requer essa proposta e também apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto uma alternativa teórico-metodológica para orientar o docente na sua prática educativa frente aos educandos, uma vez que ambos os conceitos estão alinhados na perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo.

#### 4.1 Ensino Médio Integrado: formação Omnilateral e Politécnica

O Ensino Médio Integrado aqui ganha a perspectiva anunciada nas diretrizes curriculares: a articulação do ensino médio com a educação profissional. Mas em que direção: na sobreposição de educação geral com as técnicas de trabalho dos mais variados ramos profissionais? Privilegiar uma formação em detrimento da outra? Priorizar os conhecimentos da cultura geral, das ciências, letras e artes, ou privilegiar o domínio técnico de aplicação?

Diante destas perguntas, nos vemos mais uma vez na contradição entre educar para o trabalho intelectual ou educar para o trabalho manual. Diante dessa questão, e dos sentidos que as palavras ou termos podem tomar, tomamos por referência o termo integrar, concordando com (CIAVATTA, 2005, p. 84 citando GRAMSCI, 1981)

Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...] significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

A ideia de formação integrada como está apresentado acima, faz referência a unificação de todos os potenciais humanos, como ser histórico e capaz de se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos. De superação da dualidade formativa, da compreensão da totalidade dos fenômenos, de como a produção da sociedade está organicamente vinculada ao processo educativo. De como a ciência, enquanto categoria histórica fundada no trabalho humano está presente no trabalho produtivo. Nesse processo de formação o trabalho é categoria central de mediação. Educar, portanto, para a cidadania plena pautada na justiça e equidade social.

Essa concepção é a que nos interessa. Ela está pautada em uma concepção de mundo, de projeto de sociedade que se pretende, como anunciada no início do capítulo. Ramos (2008) e Ciavatta (2005) nos direciona no primeiro projeto: uma educação que inclua a totalidade dos sujeitos. Para tanto, afirma que este posicionamento tem caráter ético-político-pedagógico, precisamos nos posicionar enquanto educadores que pretendem uma sociedade diferente.

Ramos (2008) elabora um documento norteador, para servir de referência para a compreensão do ensino médio integrado, intitulado “Concepção do Ensino Médio Integrado”, fruto de seminários e debates<sup>30</sup> sobre o tema. Esclarece que uma educação emancipadora deve ser construída coletivamente pautadas na concepção da escola unitária. “Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social” (RAMOS, 2008, p. 2). A autora enfatiza que uma educação nesse sentido unitário também se constitui em uma educação politécnica.

Para uma definição mais concisa do termo politécnia nos apoiamos em Saviani (2003) que para definir o termo faz um resgate da relação entre as dimensões trabalho manual e intelectual. Expõe que no processo de divisão social do trabalho, que separa essas dimensões, impulsionado pela propriedade privada e conseqüentemente pela posse dos meios de produção por parte do sistema capitalista, que precisa do trabalhador para agregar valor no trabalho, o trabalhador é expropriado da sua força de trabalho, que é apropriada pelo capitalista, que transforma e potencializa as técnicas, utilizando-se das ciências, em trabalho sistematizado e incorporado a produção, devolvendo para o trabalhador todo este processo de forma parcelada.

Este modelo de produção também gera trabalhadores especializados, aprofundando o distanciamento entre quem planeja e quem executa o trabalho. Nessa direção cria-se dois processos de formação, um pautado no ensino científico e outro no ensino pragmático. Portanto, para (SAVIANI, 2003, p. 140) o conceito de educação Politécnica é antagônico a essa visão,

Politécnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica [...] como a produção moderna se baseia na ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização da produção moderna.

Saviani (2003) também nos alerta de não se deixar confundir com o significado literal de politécnia, que pode atribuir ao domínio de várias técnicas, podendo ser o termo incorporado pelo sistema produtivo e assim desvincular do seu sentido, concluiu

---

30O documento é reflexo do seminário “Concepção de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional e Tecnológica realizado em Natal e Mossoró – RN e do seminário produzido pela Secretária de Educação do Estado do Pará realizado em 2008. Este documento também foi cedido para publicação pela Secretária de Educação do Estado do Paraná. Informações da autora.

o autor, “A ideia de politécnica envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade (SAVIANI, 2003, p. 142).

Ciavatta (2005) também reforça o conceito de politécnica, ao afirmar que não está assentado no sentido de formar um trabalhador polivalente, que possui o domínio de várias técnicas para melhor desempenhar suas funções no sistema produtivo, de forma explorada, fragmentada e alienada, mas sim, no sentido contrário, de “... formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo [...] Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p.85).

Nesta direção, Ramos (2008) pauta que a construção do ensino médio integrado deve considerar dois aspectos que já foram discutidos até aqui, a superação da dualidade educacional, e a prática de uma educação unitária e a educação politécnica. Nessa perspectiva, também elencou três sentidos de formação para o ensino médio integrado: 1) *a formação Omnilateral*; 2) *a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica*; e 3) *a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade*.

O primeiro sentido, a formação Omnilateral, diz respeito a “uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (Ramos, 2008, p.02). Essas dimensões emergem das relações criadas pelo homem, na construção histórica de sua humanidade, as relações homens/natureza e as relações homem/homem. Esse encontro dialético nos contextos fundantes da humanidade do ser sociais elencadas acima, são constructos das dimensões Trabalho, Ciência e Cultura.

O trabalho ganha centralidade pedagógica na formação dos nossos jovens de ensino médio, e também constrói as outras dimensões da vida humana, que são originárias na totalidade das relações históricas e sociais. Configurando assim, uma indissociabilidade entre essas três dimensões. Uma ligação orgânica e que edificam toda a trajetória humana na sua emancipação da natureza, que cria e recria a produção da sua existência.

Para tanto, Ramos (2008) indica como princípio educativo no EMI a categoria do trabalho, considerando dois sentidos do trabalho: sentido ontológico, de práxis humana, na produção da sua existência, que cria coisas, conhecimentos, adaptando a natureza as suas necessidades existenciais; o segundo sentido é o histórico, a forma que o trabalho foi se desenvolvendo e concebido no tempo e espaço na história da humanidade.

O trabalho no seu sentido histórico, ganha uma relevância exponencial nesta etapa da educação básica, na modalidade integrada, pois é fundamental compreender esta dimensão de forma crítica, propiciando uma reflexão de leitura de mundo, proporcionando ao educando a capacidade de abstração de que neste momento da história, o trabalho está subsumido ao capital, em forma de trabalho assalariado, focado para atender ao sistema produtivo de criação de mercadorias que possuam valor de troca, que propiciem acumulação de riqueza para os detentores dos meios de produção, em detrimento do trabalhador, que neste processo é explorado quando é obrigado a vender a sua força de trabalho para garantir a sua subsistência. O entendimento dessa relação construída historicamente, e não como algo natural, um fim em si mesma, é imperativo para desconstruir as narrativas construídas pela classe hegemônica e consolidadas na “educação interessada”<sup>31</sup>, através de uma dimensão “folclórica” que impregna “sedimentações tradicionais” uma “concepção mágica do mundo e da natureza” (GRAMSCI, 2001, p. 42), de que o mundo se materializa dessa forma, e cabe aos jovens se adequarem e atenderem as expectativas que se esperam deles: uma qualificação profissional para atender o mercado de trabalho e assim contribuir para a reprodução dessa sociedade.

A compreensão da Ciência como produto historicamente construído e mediado pelo trabalho humano, também é imperativo, pois, nesta lógica é direito de todos o acesso aos conhecimentos científicos, porque se constitui, nessa medida, como propriedade do coletivo, e não, como é hoje difundido, como propriedade privada em favor das classes dominantes.

Os conhecimentos sistematicamente organizados se consolidam enquanto ciências através da ação humana, historicamente legitimados na sociedade como um produto válido de compreensão da realidade e dos fenômenos naturais. “Portanto,

---

<sup>31</sup> Uma educação subordinada aos interesses da classe dominante para atender o sistema produtivo. Uma educação que busca “[...]difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados” (GRAMSCI, 2001, p. 33)

trabalho e ciência formam uma unidade, uma vez que o ser humano foi produzindo conhecimentos à medida que foi interagindo com a realidade, com a natureza e se apropriando.” (RAMOS, 2008, p. 02).

A cultura é a outra especificidade humana que deve constituir e estar integrada aos processos educativos. É a dimensão humana que vai se constituindo e se consolidando na historicidade das relações sociais dos indivíduos. São representações humanas que caracterizam os grupos sociais: valores estéticos, éticos, morais, artísticos, simbólicos que organizam e estipulam a forma de organização social. Sua contextualização histórica integrada às dimensões do trabalho e da ciência são princípios que estruturam o ensino médio integrado.

Por esta concepção de EMI, com a centralidade pedagógica do Trabalho como Princípio Educativo, nas dimensões aqui apresentadas nos apoiamos em Ramos (2008) e concordamos que

[...]o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um 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 de uns pelos outros. (RAMOS, 2008, p. 04)

Estabelecidos esses princípios, o segundo sentido da integração é a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Ramos (2008) nos diz que o trabalho para os jovens da classe trabalhadora no Brasil, é condição para sobrevivência, e neste contexto, e sem perder de vista os princípios e objetivos do primeiro sentido da integração, o preparo para uma profissão aliado a uma formação crítica de leitura de mundo, instrumentalizando os futuros trabalhadores a questionarem as formas de organização social, é uma necessidade existencial.

Como vimos no capítulo anterior, essa integração está garantida na legislação e na configuração dos Institutos Federais. Portanto, fortalecer essa indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, através do trabalho enquanto princípio educativo, no contexto da prática educativa, onde são atores professores e alunos é a intencionalidade desta pesquisa.

Nesse sentido, devemos reorganizar a centralidade que historicamente a educação profissional e o ensino médio para a classe trabalhadora são demandadas e

produzidas, a preparação para o mercado de trabalho, colocando as necessidades dos sujeitos no centro das práxis educativas, apresentando condições para a elaboração de projetos de vidas aliados a um projeto coletivo de sociedade.

Kuenzer (2002) refletindo sobre a educação básica na perspectiva dos jovens trabalhadores, conclui que a necessidade do trabalho é inerente à classe trabalhadora, esses jovens precisam se inserir no mundo do trabalho, para garantirem a sua sobrevivência, pois são as condições concretas dadas da sociedade capitalista. Entretanto, é nesse nível de ensino que o jovem deve ser preparado para atuar na sociedade enquanto cidadão crítico e ativo na busca da transformação da realidade, proporcionando uma emancipação do sujeito. Para tanto, a escola deverá articular ciência, trabalho e cultura construindo um projeto político pedagógico que propicie o embate com essas limitações. “Essa mudança é imperativa de sobrevivência em um mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica, onde a falta de utopia tem levado os jovens ao individualismo, ao hedonismo e a violência, em face da perda de significado da vida individual e coletiva (Kuenzer, 2002, p. 42)”.

O terceiro sentido de integração diz respeito à integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. A noção de totalidade dos fenômenos sociais é inerente ao ensino médio integrado. Teoria e prática são indissociáveis, os conhecimentos gerais e técnicos (Intelectual/prático) devem ser uma unidade só e dialogarem com o contexto dos alunos relacionando-se ao mundo do trabalho e a vida, no mundo real, concreto e dialético. Nessa perspectiva Ramos (2008, p. 15) nos esclarece que

A historicidade dos fenômenos e do conhecimento dá vida aos conteúdos de ensino, pois foram os cientistas e grupos sociais do passado que desenvolveram determinadas teorias, mas eles representam o movimento da humanidade em busca do saber. Portanto, expressam a nossa capacidade, como seres humanos, de produzirmos conhecimentos e tomarmos decisões quanto aos destinos de nós mesmos. A compreensão dessa lógica nos permite nos ver como sujeitos e não como objetos de uma trama sócia que desconhecemos; nos permite nos ver, portanto, como intelectuais e como potenciais dirigentes dos rumos que nossas vidas e que a sociedade pode vir a tomar.

Nesse sentido os professores são fundamentais. Araújo e Frigotto (2015) em artigo intitulado “Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado”, fazem uma análise sobre o ensino integrado e chegam a algumas proposições: que é fundamental que os atores institucionais (professores, técnicos administrativos) precisam ter um compromisso

ético-político com a formação dos trabalhadores; a articulação desse compromisso tem que estar alinhada com um projeto de transformação social. Também elegem princípios norteadores: a contextualização, interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social.

Partindo destes pressupostos, e pensando nas relações de aprendizagem, relação professor/aluno, Araújo e Frigotto (2015, p. 74) nos orientam que:

Ambos, professores e estudante, são sujeitos da prática pedagógica. Se a função principal do educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só terá possibilidades de produzir autonomia discente e o reconhecimento da realidade social se orientada por um projeto pedagógico de transformação da realidade.

Nessa perspectiva, ganha centralidade a ideia de currículo integrado. E o currículo é espaço de contradições, de luta de classes, como nos afirma (GADOTTI, 1992, p. 150 citado por ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 70) “[...] é correia de transmissão da ideologia oficial [...] e, ao mesmo tempo, uma ameaça à ordem estabelecida por oferecer a possibilidade de contribuir para a libertação [...] refletindo a exploração e a luta contra a exploração.”

A superação da visão utilitarista da educação básica e profissional, de formação para atender o mercado de trabalho é uma premissa do EMI. Como vimos, precisamos construir um currículo contra-hegemônico. A práxis social dos jovens de nossa sociedade atual, do mundo real e concreto, deve ser orientada nos princípios elencados acima, é condição para uma possibilidade de superação das injustiças sociais. É no sentido de instruir formadores de opinião com senso crítico que o EMI deve se ser direcionado e conduzido, na perspectiva de se construir uma geração com consciência de classe, compreendendo o devir do trabalho no reino da liberdade, sociedade a qual todos tenham direito ao trabalho e dever com o trabalho.

Neste horizonte, orientados pelos três sentidos elencados acima do Ensino Médio Integrado (RAMOS, 2008), precisamos construir nos Institutos Federais, uma práxis educativa pautada em um compromisso político-pedagógico. Para se alcançar esse objetivo os atores institucionais precisam ser orientados na perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo, da indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura, compreendendo que a síntese de suas relações são a totalidade da ação concreta do homem na sociedade, portanto é uma relação histórico-dialética

permanente. Nessa perspectiva, o projeto de escola vincula-se ao projeto de sociedade, que ganha contornos de uma sociedade mais justa, igual, democrática, de direitos básicos universais para todos os sujeitos históricos.

Portanto, devemos pensar em um perfil docente e uma proposta teórico-metodológica para o Ensino Médio Integrado. Assim, as próximas seções do capítulo fazem uma discussão sobre a importância de uma dimensão político-pedagógica para a práxis docente e uma orientação didática contra-hegemônica para o trabalho pedagógico neste contexto.

#### 4.2 Formação de professores para o Ensino Médio Integrado: um imperativo político-pedagógico

Quando se pensa na formação de professores para a EPT, formar quem vai formar, precisamos primeiro compreender para que tipo de formação estamos pensando. Como já destacado nos capítulos anteriores, para qual projeto de sociedade vamos pensar a formação dos professores para trabalhar junto aos estudantes. Uma sociedade que reproduz as desigualdades pautadas nas ideologias dominantes para atender as demandas do mercado de trabalho, ou, uma sociedade inclusiva, justa e igualitária. O professor é um produto do meio o qual está imerso, existe na mesma medida do que o aluno, porque a sua figura enquanto sujeito social e cultural só existe na relação material com o ser social do aluno, aquele que precisa ser educado. Nessa direção, neste capítulo vamos pleitear uma formação docente para a EPT que se vincula a uma proposta de educação emancipadora e transformadora de realidade dos nossos jovens. Devemos ter em mente que “a formação de professores para a EPT não é neutra. Sendo intencional, nas diferentes épocas, mantém um compromisso com um modelo de sociedade [...] Ela pode ter compromissos com o capital ou compromissos com os que vivem do trabalho (MALDANER, 2017, p. 183).

Primeiramente precisamos fazer um breve resgate histórico da formação docente em EPT no Brasil<sup>32</sup>, nossa intenção não é se aprofundar nessa temática, somente fazer algumas considerações para chamar a atenção da necessidade de uma formação pedagógica desses docentes numa dimensão político-pedagógica.

---

<sup>32</sup>Para maior aprofundamento da temática ver (MACHADO, 2008, p. 68-82).

Machado (2008) pontua que a primeira iniciativa nacional para a formação de docentes para a EPT ocorreu em 1917 com a iniciativa do presidente Wenceslau Braz, à época presidente da República, quando criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Essa escola teve uma duração de 20 anos e formou nesse período apenas 381 professores, a grande maioria mulheres para a escola primária e práticas de trabalhos manuais. Somente em 1942 destaca-se outro movimento importante sobre a temática, que foi a Lei Orgânica do Ensino Industrial que “previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas que deveria ser feita em cursos apropriados” (SANTOS, 2008, p. 69).

Machado (2008) evidencia que somente depois de 1960 a formação para professores para a educação profissional começou ser uma preocupação do MEC. Em 1961 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases, sob nº. 4.024/61 (BRASIL, 1961) que, ao tratar da formação de professores em seu art. 59, dispõe que “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”. Machado (2008, p. 70) reforça que a referida legislação “trata da questão unicamente para assinalar que seria preciso separar formalmente os lugares da formação de professores para o ensino médio e da formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico”. Aqui fica evidente a dualidade na formação de professores para a EPT e que é possível verificar até agora no que diz respeito a essa temática a “tendência que se seguiu de sempre adjetivar os cursos de formação de professores para a educação profissional. Além de apropriado, serão usados os termos especial e emergencial. (MACHADO, 2008, p. 68).

Outro ponto importante a se destacar é a reforma universitária de 1968, que instituiu:

[..] pela Lei nº. 5.540/68 e dispõe no art. 30: A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1968)

Mas, em 1969 essa obrigatoriedade foi flexibilizada, pelo decreto Decreto-lei nº 464/69, que instituiu algumas normas complementares à Lei nº 5.540/68. Uma dessas normas foi a determinação que, enquanto não houvesse um número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência

no ensino técnico poderia ser feita a partir de exame de suficiência que deveria ser realizado em instituições oficiais de ensino superiores indicadas pelo Conselho Federal de Educação. Esse foi um remendo na Lei para possibilitar a regularização da situação da grande parte dos professores das escolas técnicas da época (MACHADO, 2008).

Uma demanda grande por professores para a educação profissional ocorreu durante o governo militar que em 1971 sancionou a Lei nº 5.692, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino médio. Machado (2008) chama a atenção para o relatório do grupo de trabalho que elaborou o anteprojeto dessa lei. Neste relatório se fazia um destaque para a necessidade de formação de aproximadamente 200 mil professores para o ensino médio, incluindo a parte técnica do currículo. Essa necessidade ocasionou na formulação de vários pareceres do Conselho Nacional de Educação<sup>33</sup>. A partir desse relatório e da estimativa de necessidade de professores para a educação profissional que agora seria compulsória para o ensino de segundo grau, o MEC baixou, na época a portaria de nº 432/71 para impor normas relativas aos Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º grau (Esquemas I e II)<sup>34</sup>. Entretanto, Franco (2008, p.47) nos esclarece que a proposta de profissionalização compulsória no ensino de segundo grau “em grande parte das instituições públicas de ensino não se viabilizou na prática por falta de instalações e equipamentos – ficou um “faz-de-conta””.

Todos essas decretos, portarias, pareceres tinham a intenção de serem provisórios só para suprirem as demandas de “educação profissional” para formar mão de obra para o sistema produtivo, nessa direção é possível identificar claramente que “A formação de professores para a EPT sempre foi tratada de forma marginal, aligeirada e imediatista” (MALDANER, 2017, p.183).

Outro ponto de destaque no que concerne a formação de professores para a EPT foi a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em CEFETS pela Lei nº 6.545/78. Isso gerou na época uma grande

---

33Parecer CFE nº 1.073/1972; Parecer CFE nº 3.761/74; Parecer CFE nº 3.771/74; Parecer CFE nº 3.774/74; Parecer CFE nº 3.775/74; Parecer CFE nº 1.886/75; Parecer CFE nº 1.902/75; Parecer CFE nº 2.517/75; Parecer CFE nº 51/76; Parecer CFE nº 532/76.

34“Em 1970, o Curso de Formação de Professores de Disciplinas Específicas do Ensino Técnico Industrial foi novamente objeto do Parecer CFE nº 214/70 e da Portaria Ministerial nº 339/70. Essa portaria também tratou da criação dos cursos emergenciais denominados Esquemas I e II. O Esquema I, destinado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica e o Esquema II, para os portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, para os quais, além das disciplinas constantes do Esquema I, se faziam disciplinas necessárias de conteúdo e correlativas” (MACHADO, 2008, p. 73).

expectativa de mudança do cenário, pois um dos objetivos dessas instituições era ministrar ensino em grau superior de licenciatura plena e curta, na perspectiva de formação de professores e especialistas para as disciplinas técnicas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos. Essa nova perspectiva ensejou novamente vários pareceres, resoluções e portarias<sup>35</sup> para normatizar, flexibilizar os pontos que não eram possíveis de serem implementados devido as condições materiais dessas instituições para dar materialidade a essa proposta, mas o que se percebe até hoje é que “as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica” (MACHADO, 2008, p. 76).

[...] houve flexibilização das alternativas de formação de professores da parte de formação especial do currículo de ensino de 2º grau, principalmente depois da Resolução nº 7 de 1982, tornando opcionais as vias dos Esquemas I e II e da Licenciatura Plena. Entretanto, paradoxalmente, em 1991, surgiu o Parecer CFE nº 31 para sugerir o reexame da legislação e o estudo da possibilidade de uma maior flexibilidade e melhor compatibilidade entre os textos legais que tratavam desse assunto. Não se criou, contudo, nenhum fato novo a partir daí. (MACHADO, 2008, p. 78)

A nova LDB e em vigor atualmente, lei nº 9394/96 não trata da formação específica para professores da EPT, trazia em seu artigo 63, inc. II, uma menção para formação docente para a educação básica “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (BRASIL, 1996). No ano seguinte a publicação da Resolução 02, de 26 de junho de 1997 (BRASIL, 1997), normatiza que essas formações seriam realizadas em programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional do ensino médio, com a seguinte redação “em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação [...] certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena” (BRASIL, 1997).

Trata-se, mais uma vez, de uma formação considerada emergencial e marcada pela falta de identidade e integralidade próprias [...] Com isso, prevê-se a

---

35 Parecer CFE nº 919/79; Parecer CFE nº 136/80; Parecer CFE nº 867/80; Parecer CFE nº 589/80; Parecer nº 1.092/ 80; Parecer CFE nº 67/81 e Parecer CFE nº 335/82); Portaria Ministerial nº 396/77; Resolução CFE nº 3/77; Resolução nº 1/81; Resolução, a de nº 7/82.

manutenção de situação especial, emergencial, que já perdurava por mais de 25 anos na formação do professor da área técnica. (SANTOS, 2008, p.132).

A discussão trazida até aqui é no sentido de evidenciar que a formação de docentes para a EPT esteve sempre atrelada a perspectiva utilitarista para atender as demandas do sistema produtivo vigente, no caso a sociedade capitalista, por isso o seu caráter sempre emergencial e fragmentado. Moura (2008, p. 213) nos esclarece que,

[...] os currículos da educação básica, majoritariamente, não abordam as questões relativas ao trabalho e ao mundo do trabalho. E quando o fazem, principalmente na iniciativa privada, o foco não está nas relações existentes trabalho e educação, mas sim nas características relacionadas com o saber fazer das profissões, especialmente aquelas que gozam de maior reconhecimento perante a sociedade. Essa situação foi agravada no final dos anos 1990 e início deste século, quando teve vigência o Decreto nº 2.208/1997, do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que estabelecia a separação obrigatória entre a educação básica e a educação profissional.

Em relação ao Decreto nº 2.208 de 1997, Machado (2008) aponta que ele se apresenta como um retrocesso, pois em seu art.º 9 traz que os componentes curriculares técnicos poderiam ser ministrados por instrutores ou monitores com experiência profissional na área correspondente. Mais uma vez a experiência prática é mais valorizada do que uma base teórica consistente, sempre dando a entender que para ser professor da educação profissional não é necessário uma formação pedagógica, somente a demonstração prática seria o suficiente. Para Machado (2008, p. 78) “[...] esse viés é o que se constituiu como predominante na formação docente para a educação profissional.

Nessa direção, devemos ter em mente que a docência para a EPT sempre esteve intimamente relacionada as complexidades do mundo do trabalho, materializadas nas mudanças em sua estrutura e organização decorrentes das demandas do sistema produtivo. Atualmente com a incorporação cada vez maior da microeletrônica na produção das mercadorias amplia-se a necessidade de um trabalhador mais capacitado intelectualmente. A flexibilização da produção não comporta mais somente um trabalhador ‘prático’, formado sobre as bases do taylorismo-fordismo, não se prescindi da destreza prática do trabalhador, mas ganha mais importância sua competência criativa e resolutiva de situações problemas. “Essa concepção viesada pelos interesses produtivos conduziu, frequentemente, os

professores ao exercício do pragmatismo, em que educar é preparar para o trabalho segundo as necessidades do mercado de trabalho [...]”. (FRANCO, 2008, p. 49)

Diante disso, KUENZER (2008) discorrendo da formação de professores para a EPT, traz esta dinamicidade anunciada acima como ponto de partida para se discutir a formação do professor para a EPT, que ganha um papel de destaque com a reestruturação do capitalismo, que agora necessita de um trabalhador mais qualificado tecnicamente e intelectualmente. A autora faz o destaque de três questões que se entrelaçam e que alimentam essa reestruturação do capitalismo; a primeira está pautada na reestruturação produtiva com a internacionalização do capital; a segunda é a defesa de um estado mínimo e a última é a ideologia dominante que prega a individualidade e competitividade. Destaca que o mundo do trabalho atualmente está precarizado para o trabalhador em favor do acúmulo de capital pelo sistema produtivo e isto reflete também na educação. Chama a atenção para a “exclusão includente”<sup>36</sup> e a “inclusão excludente”<sup>37</sup>.

A compreensão desta configuração do mundo do trabalho e de qual é o papel da educação dentro dessa ideologia é fundamental para o docente que vai trabalhar no âmbito da EPT, reconhecer essas contradições aparentes e ter clareza de qual é a sua função social diante destas contradições é imperativo. Assim sendo, assumir um compromisso educativo na perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo encontra-se na “[...] relevância da compreensão, teoricamente fundamentada, da dimensão ontológica na conformação das subjetividades, a partir do significado do trabalho no modo de produção capitalista” (KUENZER, 2008, p. 34). Acrescenta a autora,

Este professor deverá estar qualificado para não se subordinar à lógica da inclusão excludente, mas para enfrentá-la de forma politicamente correta e tecnicamente consistente, ampliando as possibilidades de democratização do acesso à formação de qualidade, para além das restrições apresentadas pelo mercado. Essa é a primeira dimensão da formação: conhecer o mundo do

---

36“No mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e re-empregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou re-integrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado” (KUENZER, 2005, p. 92)

37“estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.” (KUENZER, 2005, p. 92-93)

trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas. (KUENZER, 2008, p. 31).

Dito isso, a expansão da rede federal e conseqüentemente a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica com a lei nº 11.982 abrem a possibilidade de ofertar uma educação profissional na contramão da ideologia dominante, mas para tanto é necessário caminhar em uma direção oposta da que foi apresentada até agora no que concerne a formação de professores para estas instituições.

Mesmo considerando os limites de uma educação contra-hegemônica, é preciso reconhecer seu espaço como possibilidade histórica, uma vez que se utiliza de categorias de análise que permitem ultrapassar as aparências para apreender e compreender os problemas reais a que estão submetidos os que vivem do trabalho pelo modo de produção capitalista. (KUENZER, 2011, p. 669)

Os IFs possuem uma proposta multidisciplinar, multicampi e a oferta de várias modalidades de ensino que trazem conflitos identitários a instituição e geram dificuldades de compreensão por parte de seu corpo docente. Fica evidente esse conflito no desconhecimento da proposta pedagógica e dos objetivos institucionais desta nova configuração institucional. Essa nova institucionalidade, pautada na verticalização das modalidades de ensino praticadas, que vão desde um curso de qualificação profissional, passando pela educação básica até um curso de pós-graduação *stricto sensu* postulam uma prática pedagógica que se configuram em um desafio e uma ruptura de paradigmas para a comunidade acadêmica, mais do que isso, de abandono de práticas pedagógicas marcadas pelo pragmatismo e pelo dualismo educacional. (FRIGOTTO *et al.*, 2018).

A partir dessa nova institucionalidade que oferta educação profissional, sobretudo a técnica e a profissionalizante, na concepção do EMI, reivindica um rompimento com o pensamento vigente que foi construído historicamente “que separa o ensino técnico do propedêutico, e de que apenas o domínio sobre uma área de saber específica é o suficiente para lecionar”, acrescenta os autores que é necessário “[...] transformar, tanto no nível da consciência quanto das práticas” e para que “essas transformações se realizem são necessárias ações que promovam a qualificação e a

capacitação dos docentes que trabalham nessas instituições (FRIGOTTO *et all.*, 2018, p. 99).

Assim sendo, essa pesquisa tem como um dos objetivos propiciar um espaço de formação na direção de construir uma consciência político-pedagógica, entendendo que “A formação de professores para atuar no ensino médio integrado merece atenção especial, uma vez que esta tem sido considerada a modalidade que melhor atende aos jovens oriundos da classe trabalhadora. (KUENZER, 2011, p. 72)

De acordo com Machado (2011, p. 694)

[...] o desafio da formação de professores para a EPT manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra.

Nessa direção, Moura (2014) faz uma reflexão no sentido de que o professor tem que construir a sua prática educativa a partir das necessidades da classe trabalhadora, mas, para tanto, esse professor tem que compreender que o mesmo também é um trabalhador formando outro trabalhador. Essa compreensão, coloca a atividade docente no horizonte da luta de classe e ao lado do trabalhador. Concluiu o autor que “Essa consciência de classe vai contribuir, sobremaneira, para que o professor assuma o compromisso ético-político com um projeto de sociedade da classe trabalhadora e, portanto, com um projeto de formação humana emancipada, integral, omnilateral” (MOURA, 2014, p. 33).

Precisamos sempre lembrar que a formação e atuação docente ocorre dentro da lógica da ideologia dominante, não se ater a esta realidade imponente, é romantizar o papel do docente e não compreender as contradições que permitem uma postura ético-política contra-hegemônica. Portanto, como anunciamos no início dessa seção, o professor é um produto da sociedade atual que se materializa em meio as relações sociais capitalistas. Assim sendo, o professor é submetido a lógica da venda da sua força de trabalho, cria um valor de uso e de troca e a natureza do seu trabalho insere-se na perspectiva não material, pois não cria uma mercadoria da qual se separa enquanto trabalhador. Essas características do trabalho docente na sociedade

capitalista formam subjetividades para atender as demandas produtivas de acúmulo de capital (KUENZER, 2011).

Para compreender como as relações sociais e produtivas formam o professor, torna-se necessário apontar as categorias que constituem o trabalho docente no capitalismo, identificando as contradições que poderão se constituir em dimensões formativas contra-hegemônicas. (KUENZER, 2011, p. 676)

Essas categorias anunciadas acima, permitem por meio das contradições inerentes a elas compreender algumas dimensões do trabalho docente que podem assumir uma direção político-pedagógica que se inserem em uma postura pedagógica contra-hegemônica. Sobre isso, Moura (2014, p. 34-35)

Contraditoriamente, o mesmo trabalho docente, também produz conhecimento científico e tecnológico, forma pesquisadores etc., trabalho eivado de valor de uso e que pode, inclusive, contribuir para questionar o próprio sistema capital. [...] Outra especificidade importante do trabalho docente é o fato de que apesar de ser produtivo, ocorrendo em meio às relações capitalistas de compra e venda da força de trabalho, esse trabalho não é material, pois nele não se separa o trabalhador do produto do seu trabalho. Assim, o trabalhador tem um relativo grau de domínio e autonomia sobre o conteúdo do próprio trabalho

Reconhecer essas contradições a agir a partir delas é o imperativo político-pedagógico que estamos buscando construir nessa pesquisa ao propor uma proposta de formação em EPT para os servidores do Instituto Federal do Paraná – Campus Foz do Iguaçu, em especial os docentes que atuam no Ensino Médio Integrado. Esse direcionamento insere-se na perspectiva de “pessoas que tenham a capacidade de compreender as relações sociais e de produção sob a égide de capital e compromisso ético-político para atuar na direção de sua superação” (MOURA, 2014, p. 35).

Uma outra premissa que devemos destacar aqui, é que reconhecemos e valorizamos a necessidade do domínio dos saberes correspondentes a área de atuação dos docentes da instituição foco dessa pesquisa, conforme aponta Moura (2014, p. 36) “o professor deve ser, necessariamente, um intelectual que domine seu campo científico específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e tenha o comprometimento ético-político com a classe trabalhadora, à qual ele pertence”. Mas com o entendimento de que a grande maioria dos docentes da instituição possuem uma formação qualificada no que corresponde ao seu campo de conhecimento, conforme podemos identificar no quadro de docentes no Projeto Político Pedagógico

(2020, p. 30-35) do Campus Foz do Iguaçu do IFPR, que traz os seguintes indicativos: Número de docentes do Campus 69, desses 27 são doutores e 32 são mestres, ou seja, 86% dos docentes do campus são formados em cursos de pós-graduação stricto sensu, e os outros 10 docentes (16%) são especialistas nas suas áreas de formação.

Apoiando-se em Moura (2014, p. 41), para além dos conteúdos didáticos, que conforme acima indicado pelos índices de formação dos docentes do campus Foz, é necessário aliar essa formação acadêmica a uma compreensão crítica e ampliada do mundo em sua totalidade, na medida que

[...] o próprio professor também se constitui em um novo tipo de trabalhador intelectualizado. Isso associado ao fato de que, intrinsecamente, o trabalho docente é de natureza não material, conforme já discutido, potencializa a possibilidade de o professor formar-se na perspectiva contra hegemônica, dominando além dos conhecimentos exigidos pelo capital, aqueles que lhe permitam ter uma compreensão crítica do mundo e das relações sociais e de produção sob a égide do capital.

Moura (2014) indica três eixos para se trabalhar na formação docente para a EPT, os quais são: 1) área de conhecimentos específicos; 2) **formação didático-política-pedagógica**; 3) diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho. Conforme explicitamos no decorrer dessa seção temos como um dos objetivos desta pesquisa construir enquanto produto educacional uma proposta de formação para a EPT, nessa direção destacamos aqui, o segundo eixo como orientação para a construção dessa proposta. Pois esse eixo articula-se com o que foi exposto ao longo deste e dos anteriores capítulos.

É preciso que cada educador se torne um militante social ativo; trata-se de uma obrigação não só do professor [...] responsável pelo curso de sociologia na escola de 2º grau (isso é óbvio), mas também de qualquer especialista: matemático, físico, químico ou naturalista. (PISTRAK, 2011, p. 22)

É preciso registrar, conforme bem esclarece Moura (2014, p. 95) que a “busca desse diálogo não significa, em hipótese alguma, desconhecer as especificidades de cada uma das ciências/disciplinas, as quais têm seus objetos específicos e métodos próprios de investigação”. Nessa mesma direção acrescenta o autor “o professor tem que ter competência técnica sobre sua disciplina/área específica de atuação.” Entretanto, apenas esse conhecimento específico, apesar de necessário e

imprescindível, não é suficiente para o exercício da docência na perspectiva aqui discutida.

Assim sendo, Moura (2014) nos aponta que é preciso discutir na formação de docentes para a EPT e respectivamente o EMI conteúdos que possam contribuir efetivamente, por meio do Trabalho como Princípio Educativo, para a formação de sujeitos que tenham competência técnico-científica, condição necessária para a produção material da vida, que compreendam as relações sociais e de produção numa perspectiva sócio-histórico-crítica e que tenham compromisso ético-político com os interesses da classe que vive do próprio trabalho e, em consequência, de sua formação enquanto cidadãos emancipados.

Na próxima seção do capítulo vamos discutir a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto uma alternativa teórico-metodológica para orientar o trabalho docente na direção apontada acima.

#### 4.3 A Pedagogia Histórico-Crítica: uma alternativa teórico-metodológica

Para além dos conteúdos didáticos ministrados em sala de aula pelos professores, se pretende nesta pesquisa uma concepção mais alinhada à sua dimensão didático-político-pedagógico em sintonia com um projeto de educação que se articule com um projeto de sociedade pautados nos princípios do EMI. Partindo desta suposição, “por este caminho fugimos da relação mecânica para levar a análise da escola e dos processos educativos em geral para a mesma matriz pedagógica que nos guia no reconhecimento do trabalho como princípio educativo (ARROYO, 1999, p.28)”.

Como já discutido, a materialização da relação trabalho/educação se configura na historicidade da educação como projeto de reprodução social, mas também, é portadora de possibilidades, direcionando-se para outros horizontes, estabelecendo a possibilidade de um novo paradigma. Na sua construção histórica e no atual momento a escola é ferramenta do modo de produção capitalista, este fato não pode ser ignorado. A construção da subjetividade coletiva de educadores e educandos se forjam nas relações estabelecidas na sociedade e conseqüentemente transportadas para o interior das escolas, que são reflexos do contexto social, não estão fora da realidade e totalidade dos fenômenos sociais.

Neste movimento e nas condições materiais das práticas educativas na escola estão presentes os professores que, desenvolvem os seus trabalhos pedagógicos orientados por uma matriz epistemológica construída historicamente para assegurar e reforçar as estruturas sociais consolidadas. Suas práticas também são reforçadas e construídas na sua trajetória de vida, acadêmica, determinada pelas suas trajetórias histórico-sociais e por suas condições materiais. Essa perspectiva se direciona e reflete na ação educativa na práxis no “chão da sala de aula”. Assim sendo, buscar um método pedagógico para orientar a prática educativa docente na proposta do EMI, na direção de se buscar a superação das pedagogias centradas no pragmatismo da sociedade capitalista é urgente e imperativo.

Partindo desses pressupostos, para pensarmos a ação docente frente aos alunos no EMI, outro conceito emerge para subsidiar uma prática que envolva o trabalho como princípio educativo e deve permear as relações de ensino-aprendizagem, a práxis.

Na concepção de Kosik (1976, p. 202).

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade).

Conceber o homem enquanto ser ontocriativo e considerar esse aspecto na prática educativa é imperativo para orientar o trabalho docente (CORRÊA, 2010).

Refletir sobre a prática docente é outro aspecto que se torna imperativo na ação de ensinar. Freire (2014, p. 24) enfatiza que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática”. Neste sentido a práxis deve ser um movimento contínuo.

Uma pedagogia que emerge considerando esses princípios, que envolvem a totalidade social, é a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), Saviani (2012, p. 86) nos orienta na seguinte afirmação,

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

Nessa direção, a práxis é uma das categorias centrais que orientam a prática pedagógica na pedagogia histórico-crítica. Saviani (2012, p. 120) entende a práxis “como um conceito sintético que articula a teoria e a prática. Em outros termos vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente”, acrescenta o autor “a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer”. Saviani conclui que a contemplação da teoria em detrimento da prática é idealismo, e por outro lado a primazia da prática sobre a teoria é pragmatismo. Assim sendo, A PHC busca a unidade da teoria-prática, dessa maneira, não é uma teoria pela teoria e nem uma prática pela prática, e sim uma articulação e unidade que sugerem, ao mesmo tempo, oposição e relativa autonomia entre ambas, fundamentada no processo de produção do conhecimento na medida que a teoria dá sentido à prática e esta última se torna fundamento e critério de verdade da primeira. Elas são opostas, mas se relacionam dialeticamente produzindo a práxis, tornando-se indissociáveis.

Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso no remete a questão do método. (SAVIANI, 2012, p. 120).

Nesse sentido, e na contramão das pedagogias tradicionais que alicerçam o trabalho pedagógico na educação brasileira, como vimos nos capítulos anteriores, que possuem um caráter dualista, fragmentado e pragmático para a classe trabalhadora, essa pedagogia se caracteriza enquanto uma pedagogia contra-hegemônica e está em sintonia com a proposta que defendemos na presente pesquisa.

Um marco significativo para a PHC encontra-se no livro “Escola e Democracia” de Dermeval Saviani que teve a sua primeira edição em 1983, e que atualmente está na 42ª edição. Nesta obra, Saviani faz uma análise das correntes pedagógicas<sup>38</sup> que orientavam a educação brasileira e faz distinções entre elas, nomeando-as de teorias não críticas que se dividem entre: tendências tradicionais, escolanovistas e tecnicista que não relacionam a educação com a sociedade, entendendo a esfera educacional como separada e autônoma em relação aos determinantes sociais; e as teorias críticas: tendências crítico-reprodutivistas expressadas na teoria da escola como aparelho

---

38 Para uma leitura das correntes pedagógicas ver Escola e Democracia de Saviani disponível em [https://www.unioeste.br/porta/arquivos/phc/D\\_Saviani\\_Escola\\_e\\_democracia.pdf](https://www.unioeste.br/porta/arquivos/phc/D_Saviani_Escola_e_democracia.pdf)

ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. Essas últimas, ganharam bastante destaque entre os educadores na redemocratização do país, dominando o debate educacional no final década de 70 e início da década de 80, mas anunciavam somente as contradições da educação, limitando-se somente em empreender a crítica e denunciar o sistema reprodutivo da escola e não considerando a educação enquanto uma esfera social com a possibilidade de ser um espaço de construção de uma alternativa ao capital.

A PHC insere-se na vertente das teorias críticas, porque também faz a crítica ao modelo reprodutor da educação, mas se diferencia, pois entende que a esfera da educação pode contribuir para marchar rumo a possibilidade de transformação social, mas sem negligenciar seus limites e cair nas armadilhas “os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada” (SAVIANI, 2012, p.30-31).

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação. (SAVIANI, 2012, p. 80)

Nessa direção, Saviani (2012) faz uma contextualização histórica e teórica da PHC e em contrapartida ao movimento descrito acima, cunha a expressão Histórico-Crítica em contraposição a crítico-reprodutivista, alegando que, “...É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história” (p. 119). Enuncia também sua corrente teórica,

Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2012, p. 120).

Essa direção apontada acima, com uma visão crítica das relações contraditórias da sociedade, deve guiar a atuação docente no exercício da sua profissão no âmbito da EPT e, conseqüentemente, estar presente na sua prática educativa. “Assumir essa teoria do conhecimento no campo da educação significa trabalhar um conhecimento

científico e político comprometido com a criação de uma sociedade democrática e uma educação política”. (GASPARIN, 2012, p. 08)

Essa relação pedagógica na PHC em virtude de estar pautada no materialismo histórico tem a categoria do trabalho como construtora do conhecimento, portanto, tem o trabalho como um princípio educativo como orientador da prática educativa. O desenvolvimento histórico da humanidade é o processo da ação do homem para produzir a sua existência no tempo e no mundo. Age sobre a natureza, ou seja, trabalha, e nesse processo de mediação o homem vai construindo o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo como conhecemos. A educação está inserida nessas relações, uma vez que esses conhecimentos e habilidades geradas são transmitidas de gerações em gerações (SAVIANI, 2012).

Mas é certo que o momento atual em que estamos, decorrentes do modo de produção capitalista, a classe dominante não compactua com uma educação integral e omnilateral, na perspectiva aqui assumida e já debatida nos capítulos anteriores, e respaldada agora na PHC, uma educação que socialize o conhecimento historicamente construído e os frutos resultantes do trabalho humano na dimensão histórica.

Portanto a educação é uma questão contraditória na sociedade capitalista, cindida em classes e materializada na divisão técnica do trabalho, porque na medida que precisa socializar os meios de produção e conseqüentemente socializar os conhecimentos por meio da educação para atingir os seus fins de produção e acumulação de riqueza por meio da exploração do trabalhador na cadeia produtiva de mercadorias e, nesse horizonte a educação cumpre o seu papel de manter as coisas como estão, ao mesmo tempo a educação pode ser uma ferramenta com um potencial transformador se os conhecimentos forem trabalhados numa perspectiva crítica e dialética. Para suprimir essa ameaça, a escola pública, na sociedade capitalista é hipertrofiada e secundarizada para disseminar a ideologia dominante e diminuir a sua importância social e o seu potencial transformador.

A ambigüidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da pedagogia. Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional. (SAVIANI, 2012, p. 86)

Nessa direção a PHC se volta para apreender e compreender o processo histórico, buscando refletir as condições de transformações possíveis, optando por não ser uma pedagogia reformista e conservadora, trabalhando para propiciar uma formação integral do trabalhador, por meio de uma ideologia que caminhe pelo processo de luta de classes e ao lado da classe trabalhadora, almejando um processo de transformação social, ou seja, um processo educativo revolucionário.

Correa (2005) analisando os aspectos inerentes a escola, discorre sobre as perspectivas de atuação da escola, uma direcionada a atender uma formação humana voltada para o mercado, por ser a escola parte da sociedade capitalista e não se encontrar fora dela, trabalhando as competências para a empregabilidade em um mundo do trabalho incerto e cíclico em relação as suas estruturas. Uma outra perspectiva pautada em uma educação emancipadora, uma concepção de formação humana que revela uma prática social centrada na totalidade das relações sociais e da produção da existência humana, do qual são atores a comunidade escolar. Para a autora essa segunda perspectiva pode e deve permear a prática educativa do docente: “Essa compreensão pode possibilitar que os professores possam assumir a tarefa de imprimir um sentido filosófico e uma direção política nesse processo educativo”. (CORRÊA, 2005, p. 134)

Assim sendo, o acesso, domínio e apropriação do conteúdo historicamente acumulado pela classe trabalhadora é revolucionário, expressando esse caráter revolucionário na possibilidade do domínio desse conhecimento de forma crítica a partir da prática educativa na perspectiva histórico-crítica. Nessa perspectiva, a PHC defende a importância da escola na transmissão do conhecimento científico, em detrimento do senso comum, possibilitando aos alunos uma compreensão crítica da realidade concreta superando uma visão superficial dos fenômenos cotidianos, nesse horizonte a função da escola não está em “[...] mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011, p. 201).

Essa transmissão do conhecimento se dará através do trabalho educativo que é definido por Saviani como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2008, p. 13)

Partimos agora para a relação pedagógica propriamente dita (professor/aluno), onde estão inseridas as relações sociais, os conteúdos e o conhecimento, aspectos que envolvem o método pedagógico, alicerçado na concepção do materialismo histórico e na categoria da mediação, com o entendimento que a educação se desenvolve na medida em que as gerações passadas transmitem as próximas gerações o modo de produção da existência humana e o saber e conhecimentos produzidos historicamente nas relações de produção. Assim sendo, as novas gerações herdam e são determinadas pelas gerações anteriores, mas isso não ocorre de forma mecânica e automática, nessas relações, operam transformações e novas demandas decorrentes dos movimento constante da história, e nessa dimensão a educação "...na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2012, p. 121).

Na Pedagogia Histórico-Crítica os professores e alunos são considerados atores sociais vinculados a determinadas relações sociais que, se constitui na 'prática social' que deve ser o ponto de partida do processo educativo e também seu ponto de chegada. É importante evidenciar também que a educação é pensada para além dos conteúdos didáticos, não que esses sejam secundarizados, mas que são entendidos numa perspectiva de totalidade, visa a apropriação, por parte da classe trabalhadora da cultura elaborada como instrumento de transformação e não de alienação.

Para Duarte (2015), ao discorrer sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola deve ser considerada como espaço de luta que possibilite a formação e transformação da visão de mundo de professores e alunos, "essa pedagogia entende que o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos efetiva-se de maneira tão mais consistente quando mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética". A Pedagogia Histórico-Crítica preconiza o "[...] desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano" (DUARTE, 2015, p. 9).

Assim, a prática social é a referência para o método pedagógico da PHC que está definido em cinco momentos<sup>39</sup>: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

A prática social inicial é conduzida pelo professor que, a priori, é o sujeito mediador e com maior acúmulo de conhecimentos e que possui uma compreensão de totalidade mais bem trabalhada, “Isso lhe possibilita conduzir o processo pedagógico com segurança dentro de uma visão de totalidade. Essa visão, contudo, ainda é precária”. (GASPARIN, 2012, p.17).

Esta prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um dado momento histórico devendo ser compreendidos em sua totalidade almejando sua transformação e superação. Nesse caso, não se deve partir da individualidade de alguns sujeitos históricos, da escola ou da comunidade na qual ela está inserida, mas sim das leis mais gerais e universais da prática social global.

O primeiro momento do método articula-se com o nível de desenvolvimento atual do aluno, relacionado à prática social do educando, baseado no senso comum de forma fragmentada e caótica. Com isso se pode dizer que esse momento deve, com base nas demandas da prática social, selecionar os conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos, traduzidos em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas. (MARSIGLIA, 2011, p. 105)

O segundo momento consiste “na identificação dos principais problemas postos pela prática social”, nomeado por Saviani (2012, p. 71) de “problematização”, que pode ser resumido no exercício de identificar as questões que precisam ser solucionadas no “âmbito da prática social” e qual conhecimento é preciso dominar, isto é, para qual finalidade e porque é importante. A prática social, portanto, é o ponto de partida do processo educativo e guia da problematização dos conteúdos científicos e culturais expostos de maneira lógica e sistematizada pelo professor.

Trata-se de colocar em xeque a forma e o conteúdo das respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, apontando suas insuficiências e incompletudes; demonstrar que a realidade é composta por diversos elementos

---

39 segundo Marsiglia (2011, p. 26), “[...] a apresentação de passos é um recurso didático que foi utilizado para fazer analogias às pedagogias tradicional e nova, sendo mais adequado à pedagogia histórico-crítica a menção a momentos, visto a interdependência existente entre as etapas”. Prossegue argumentando que os “momentos” estão articulados no processo de ensino. “A problematização exige a instrumentalização e esta nada será se não houver apropriação dos instrumentos”.

interligados, que envolvem uma série de procedimentos e ações que precisam ser discutidos. (MARSIGLIA, 2011, p. 106).

Nesse sentido, é tarefa do professor mediar quais são as problematizações a serem trabalhadas, pois os alunos ainda não conseguem identificar tais problemas. Para esse momento, é fundamental que o professor tenha bem definido os seus objetivos e a forma de condução das discussões, para uma efetiva aprendizagem dos estudantes.

Ne sequência do método pedagógico da PHC temos como terceiro momento a instrumentalização, Saviani (2012, p. 71) nos esclarece que essa etapa “Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”, prossegue adiante, “como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta e indireta por parte do professor”. Saviani ainda explica que a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos pode ser dada de forma direta pelo professor como também indireta quando indicado por ele. Nessa direção, mesmo que de forma direta ou indireta é responsabilidade do professor disponibilizar e indicar os conteúdos e conhecimentos que devem ser apropriados pelo aluno, por meio de uma mediação pedagógica consistente se valendo dos recursos e espaços disponíveis, para que o processo de instrumentalização<sup>40</sup> seja efetivo.

Um ponto importante a destacar e que corrobora com o sentido da dimensão política-didática-pedagógica e ético-política em relação a compreensão do professor defendidos até aqui nessa dissertação é a necessidade da coincidência da prática social com a prática pedagógica. Ou seja, da compreensão dos problemas detectados na realidade social concreta comum a professor e alunos, da noção de história, da importância da apropriação dos conhecimentos produzidos que possibilitam uma educação emancipadora e transformadora da realidade.

---

40 “Chamemos, pois, este terceiro passo de instrumentalização. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. (SAVIANI, 2012, p. 71).

O quarto momento é denominado de “*catarse*”<sup>41</sup>, “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social” SAVIANI (2012, p. 72). Esta etapa refere-se ao momento da incorporação e da aprendizagem efetiva dos elementos culturais. Os alunos deixam de ter uma visão sincrética e caótica da prática social para ter compreensão da sua totalidade, ou seja, nele se desenvolve a capacidade de fazer abstrações, das mais gerais para as mais simples e em um duplo movimento. O resultado, é a percepção mais consciente da realidade.

“Na *Catarse* o educando é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, ressitando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido. Percebe, então, que não aprendeu apenas um conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para a sua vida, algo que lhe exige o compromisso de atuar na transformação social. O conteúdo tem agora para ele uma significação: constitui um novo instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoal e social. (GASPARIN, 2012, p. 126).

O quinto e último momento é a prática social, partimos dela e voltamos nela (estamos o tempo todo inseridos no interior das relações sociais, este movimento de afastar-se para fazer a sua leitura sob outra perspectiva, quando voltamos a ela, já não somos mais os mesmos), mas agora com uma leitura de mundo e realidade mais concreta, uma experiência “compreendia agora não mais em termos sincréticos pelos alunos”, mas em nível sintético, o mesmo do professor no início do processo. Por outro lado, a precariedade da síntese do professor é reduzida, dada a dialeticidade da relação. “Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica”, (SAVIANI, 2012, p. 72).

Os momentos do método pedagógico da PHC elencados nos parágrafos acima direcionam a prática educativa da qual fazem parte os sujeitos professores e alunos e faz da educação uma mediação da realidade concreta vivenciada na prática social (ponto de partida e ponto de chegada do ato educativo).

---

41 Conceito de origem gramsciana: “pode se empregar a expressão *catarsis* para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também a passagem do objetivo ao subjetivo e da necessidade à liberdade. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento catártico torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético”.(GRAMSCI, 1978, p. 53).

[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde o professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2012, p. 26)

Nessa direção a compreensão da prática social sofre um salto qualitativo e, nesse momento, os alunos alcançam o professor e a sua visão sintética inicial, nesse horizonte a educação parte de uma condição de desigualdade no ponto de partida e de uma possível igualdade no ponto de chegada (SAVIANI, 2012).

Dentro da perspectiva da PHC o conhecimento científico não é um fim em si mesmo, não é uma pedagogia conteudista<sup>42</sup>, atribuindo ao conhecimento historicamente apropriado de forma dialética por professores e alunos um valor e sentido transformador, uma ferramenta de mudança, um sentido e compromisso político de fortalecer a classe trabalhadora nas suas ações na luta de classes, a fim de superar o modo de produção vigente.

Nessas condições, observamos que a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica fundamentada no marxismo, privilegia a ação coletiva, consciente e organizada, busca tornar aparente as contradições criadas pela sociedade capitalista e buscar elementos pautados nos conhecimentos históricos para questionar esta mesma sociedade e, ao mesmo tempo, oferecer possibilidades de construção de estratégias para a sua superação. A PHC traz na sua essência uma proposta de desenvolvimento de um trabalho educativo com uma perspectiva de avançar para além dos domínios da sociedade capitalista, vislumbrando a possibilidade de sua transformação e superação, exigem uma ação docente consciente e intencional (prática social e pedagógica) capaz de combater o senso comum produzido por esta sociedade.

---

42A importância dada por Saviani aos conteúdos está na [...] necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito, a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas. (SAVIANI, 2012, p. 122).

Assim sendo, partindo do Trabalho como Princípio Educativo, da concepção de formação integral e transformadora defendida na proposta do Ensino Médio Integrado ancorada no método pedagógico proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica enquanto orientadores da relação do processo de ensino/aprendizagem é caminhar para se praticar uma educação emancipatória.

Dessa forma, os princípios do EMI, objeto de estudo da pesquisa, convergem para a ação pedagógica norteadas pela tendência PHC, identificados nos seus objetivos em comum. Postula-se que a prática pedagógica embasada nesta pedagogia é uma possibilidade para atingir os objetivos do Ensino Médio Integrado, tais como: uma educação integral, omnilateral e politécnica por meio do Trabalho como Princípio Educativo. Ambos os projetos compreendem o homem como um ser histórico e suas bases são constituídas sobre o trabalho; a formação integral/omnilateral; a formação politécnica; a contextualização e a interdisciplinaridade, indispensáveis para a efetivação do currículo integrado.

Implica reconhecer que a formação humana e social de nossos jovens tendo como premissa a prática social global enquanto ponto de partida e chegada do processo educativo, vai se consolidando nas experiências, nos espaços e contextos escolares, onde os seres humanos (professores/alunos) compartilham vivências e conhecimentos produzindo e reproduzindo a sua existência humana, faz-se necessário investigar algumas compreensões que foram produzidas nesse contexto. Nessa perspectiva o próximo capítulo vai trazer a pesquisa realizada com docentes e estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná – Campus Foz do Iguaçu.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa percorreu alguns caminhos a partir do Materialismo Histórico Dialético. Buscou na categoria da historicidade o caminho percorrido pela EPT na educação brasileira, trazendo alguns fatos importantes em relação a forma que ela se configurou e em quais condições materiais e históricas, para se entender como ela se materializa hoje. Também discutiu-se os pressupostos políticos e ideológicos que fomentaram esta modalidade de ensino, sempre analisando a partir de uma abordagem crítica. A categoria da totalidade se encontra na análise crítica destes movimentos históricos que se revelam, quando a parte se torna ao todo, e quando a essência da realidade é desvinculada da totalidade. A categoria da contradição é o movimento dialético do real, das tensões provocadas pela luta de classes, buscando as possibilidades criadas nessa relação dialética mesmo quando as condições existenciais são adversas e sinalizam impossibilidades, pretendendo buscar caminhos oriundos das contradições expressas na estrutura capitalista. A práxis se encontra na intencionalidade de propiciar um espaço de discussão e fecundo para a construção de um posicionamento político-pedagógico nos servidores da instituição, em especial dos professores.

Para tanto, o método de investigação pautou-se no método dialético, no qual “Todo movimento, transformação ou desenvolvimento opera-se por meio das contradições ou mediante a negação de uma coisa – essa negação se refere a transformação das coisas” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 102).

A pesquisa tem caráter qualitativo com o enfoque crítico-participativo e uma visão histórico-estrutural. Triviños (1987) aponta que inserir-se no contexto a ser pesquisado, tem um valor essencial para se chegar mais próximo de interpretações fiéis. Este entendimento para se pesquisar em educação é fundamental, porque é no contexto escolar, do dia a dia da escola, com os seus atores em movimento, com suas contradições e aproximações é que os processos educativos acontecem.

Por isso, consideramos como válido o enfoque histórico-estrutural para nossa realidade social que, empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões, quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa. (TRIVIÑOS, 1987, pg. 125).

A metodologia adotada foi a pesquisa participante uma vez que o pesquisador está imerso no contexto observado. Demo (1982, p. 27) nos traz que a pesquisa participante busca a identificação entre o sujeito e o objeto “identificar-se ideologicamente com a comunidade, assumindo a sua proposta política, a serviço da qual se coloca a pesquisa”.

Para o desenvolvimento da investigação a pesquisa bibliográfica foi fator determinante na construção do referencial teórico. Nesse sentido, Minayo (1994, p. 40) pondera que “a definição teórica e conceitual é um momento crucial da investigação científica. É a sua base de sustentação”. Nessa direção, o referencial teórico buscou compreender sobre o trabalho no seu sentido ontológico e histórico para dar sentido ao Trabalho como Princípio Educativo enquanto uma categoria central na proposta do EMI. Buscou-se também discutir uma dimensão político-pedagógica na formação docente para a EPT. Percorreu-se de forma breve a historicidade da EPT no Brasil e as políticas e legislações educacionais sobre a temática. Também foram considerados os documentos legais e institucionais de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com ênfase no Instituto Federal do Paraná – Campus Foz do Iguaçu.

A técnica utilizada para a coleta dos dados que proporcionaram a idealização e construção do produto educacional foi o questionário com questões abertas e fechadas, um instrumento “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201). Gil (2008, p. 121) ainda apresenta a seguinte definição de questionário,

[..] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.

Para a análise dos dados vamos nos balizar pela Análise de Conteúdo, pautada em Bardin (2011, p.125), seguindo os passos elencados como “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

Buscamos a partir da metodologia assumida nesta pesquisa agir concretamente na realidade institucional, provocar uma reflexão sobre a prática educativa desenvolvida nas relações e interações entre os sujeitos envolvidos neste contexto, buscando a compreensão da totalidade que envolve as determinações sociais. São

questões envoltas por uma complexidade desenvolvida historicamente, que precisam ser esmiuçadas e analisadas numa perspectiva crítica.

“[...]há que construir categorias que permitam fazer a articulação entre o mundo das relações sociais e produtivas e o mundo da educação [...]. Há, portanto, que construir categorias mediadoras, sem o que não sairemos do discurso generalizante, que não deixa de ser imobilista. (KUENZER, 2011, p. 72).

Definida a metodologia e após a construção do aporte teórico nos capítulos anteriores, para a pesquisa de campo a fim de atingir os objetivos elencados neste estudo foram definidos como sujeitos da pesquisa os docentes que atuam no Ensino Médio Integrado e os estudantes dos quartos anos dos cursos Técnico em Edificações, Técnico em Informática e Técnico em Meio Ambiente do Instituto Federal do Paraná – Campus Foz do Iguaçu. Foram convidados para participarem da pesquisa 55 docentes e 96 alunos dos respectivos cursos descritos acima. É importante destacar que a escolha pelos quartos anos dos cursos mencionados acima, se basou pelo fato dos mesmos já possuírem experiências e vivências de quatro anos na instituição longo de todo um percurso formativo, considerando desde o ingresso na instituição até a etapa final de sua formação.

Para a coleta de dados foi elaborado dois questionários, um para os docentes composto por 21 questões (fechadas e abertas), e um questionário para os estudantes composto de 15 questões (fechadas e abertas). A aplicação do questionário ocorreu entre o final do mês de julho e até meados de agosto de 2020. Os questionários estavam divididos em seções: Caracterização do participante (docentes e alunos); Concepções sobre EPT e EMI (docentes e discentes); Concepções sobre as categorias de Trabalho / Educação e do Trabalho como Princípio Educativo (docentes e discentes) e Concepções sobre o docente em EPT (docentes).

É importante registrar que inicialmente a etapa da coleta de dados estava prevista para acontecer nos meses de Abril e maio de 2020, e iria ser realizada de forma presencial, mas não foi possível devido ao fato que neste período estávamos vivenciando o contexto da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) em escala global e conseqüentemente o Brasil também foi atingindo, contexto ao qual eram necessárias medidas para proteção a vida, as quais se destacam o distanciamento e isolamento social. Diante deste cenário, o calendário acadêmico do IFPR e as

atividades acadêmicas e administrativas presenciais foram suspensas a partir do dia 17 de março de 2020<sup>43</sup>. A princípio essa suspensão seria apenas de 15 dias, mas conforme a pandemia avançava e as estimativas das organizações sanitárias apontavam para períodos mais críticos as atividades presenciais na instituição permaneceram suspensas<sup>44</sup>.

Esta suspensão das atividades acadêmicas e administrativas presenciais ensejou uma mudança na etapa de coleta de dados e conseqüentemente do cronograma da pesquisa que necessitaram ser alteradas, uma vez que não era mais possível realizar esta etapa de forma presencial. As mudanças que foram realizadas no projeto de pesquisa precisaram ser enviadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição, o que acarretou em um tempo maior para a liberação do parecer favorável do CEP<sup>45</sup> e conseqüentemente atrasou o início da pesquisa de campo.

Partindo, assim, das concepções sobre EPT e Trabalho e Educação e suas relações trazidas pelos sujeitos participantes da pesquisa, após a coleta de dados e com os registros de suas participações em mãos, primeiramente foi realizada a etapa da pré-análise por meio de uma leitura “flutuante”, estabelecendo um contato com todas as respostas dos questionários respondidos pelos docentes e estudantes, os quais compõem o universo dos documentos analisados. Com os documentos escolhidos que constituem o material para a análise foi realizada a exploração do material. (BARDIN, 2011)

Após a exploração do material seguimos para o tratamento dos dados e para a construção das categorias identificadas. Segundo Bardin (2011), o recorte das unidades de registro varia em sua natureza e dimensões, e seu critério, na análise do conteúdo, é de ordem semântica.

Carlomagno e Rocha (2016), a partir da análise de conteúdo elencam cinco regras que orientaram a construção da análise dos dados desta pesquisa, as quais são: 1) devem existir regras claras de inclusão e exclusão nas categorias; 2) as categorias precisam ser mutuamente excludentes; 3) as categorias não podem ser muito amplas, sendo seu conteúdo homogêneo entre si; 4) as categorias devem

---

43 As atividades acadêmicas e presenciais no IFPR foram suspensas por meio da Resolução nº 02, de 16 de março de 2020, que suspende as atividades acadêmicas no âmbito do IFPR, no período de 17 a 30 de março de 2020.

44 Resolução nº 04, de 30 de março de 2020; Resolução nº 08, de 29 de abril de 2020; Resolução nº 13, de 29 de maio de 2020; Resolução nº 25, de 30 julho de 2020;

45 Registrado na Plataforma Brasil sob o nº da CAE 26496319.3.0000.5574

contemplar todos conteúdos possíveis e 5) a classificação deve ser objetiva, não passível de ser codificada de forma diferente a depender a interpretação do analista.

### 5.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Dos 25 docentes que participaram da pesquisa 07 são bacharéis; 14 são licenciados; 03 são tecnólogos; 01 é licenciado e bacharel. Desses, temos 12 doutores, 12 mestres e 01 especialista, sendo destes somente 07 professores pós-graduados na área da educação. Em relação a área de atuação nos cursos integrados, 15 professores são responsáveis pelos componentes curriculares da base nacional comum curricular e 10 professores ministram suas aulas nos componentes curriculares da área técnica. Outro fator importante a destacar é o tempo de docência no Instituto Federal do Paraná, 03 professores estão a 01 ano na instituição, 05 professores de 02 a 03 anos, 02 professores de 03 a 05 anos, 02 professores de 05 a 07 anos e a mais de 07 anos na instituição são 13 professores.

Quando perguntados sobre se houve alguma oferta de curso de formação inicial de professores para a EPT, quando do ingresso dos docentes na instituição, apenas 05 professores afirmaram positivamente e todos com mais de 07 anos de trabalho no Campus. Na ocasião não souberam informar precisamente qual foi o curso ofertado e nem o formato do mesmo. O que ficou claro é que foi oferecido uma formação pedagógica complementar na área de formação de professores para os não licenciado que foi realizado no formato EAD. Esse registro nas respostas dos docentes, traz a relevância e importância da pesquisa no âmbito institucional, uma vez que tem como norte oferecer uma formação inicial em EPT para os professores.

Este cenário acima demonstra a diversidade de formações entre os docentes que atuam na EPT e também nos revelam a qualidade dessas formações, visto que a totalidade dos docentes que participaram da pesquisa são pós-graduados em cursos *stricto sensu*. Podemos inferir mesmo que de forma superficial, que na área de formação dos docentes, no que corresponde ao domínio dos conhecimentos e conteúdos, os mesmos possuem uma compreensão aprofundada, uma vez que a maioria dos professores participantes da pesquisa são doutores ou mestres. Mas, somente o domínio da sua área de formação não são suficientes para o exercício na

docência na perspectiva aqui assumida. Visto que a grande maioria dos docentes informaram que não lhes foi ofertado nenhum curso de formação em EPT quando ingressaram na instituição, e quando houve, não souberam dizer precisamente de que forma ocorreu, conforme Moura (2012, p. 103) é preciso,

[...] independentemente, de tratar-se de curso de pequena, média ou longa duração, é fundamental que façam parte de uma totalidade, estando estreitamente vinculados ao projeto formativo da instituição escolar e à formação didático-político-pedagógico e da área específica dos docentes.

Em relação aos estudantes, obtivemos 54 participações. As faixas etárias dos estudantes variam de 18 a 21 anos. Do total de participantes da pesquisa 22 são do curso Técnico em Edificações, 15 são do curso Técnico em Informática e 17 do curso Técnico em Meio Ambiente. Destes, 23 ingressaram na instituição por cota social (renda e escola pública); 13 ingressaram na instituição por cota social e racial (renda, escola pública, preto, pardo ou indígena); 12 ingressaram na instituição por (ampla concorrência) e 06 ingressaram por cota racial (preto, pardo ou indígena)

Buscando compreender quais foram os motivos que fizeram estes estudantes a escolherem o IFPR – Campus Foz do Iguaçu para cursar o Ensino Médio Integrado, a expressão que mais apareceu e está presente nas respostas de 30 alunos (55%) foi pela “qualidade de ensino ofertada pela instituição”. Isso demonstra a imagem que a instituição possui frente a população local e a sua importância e relevância enquanto uma instituição pública. Nessa direção, a instituição tem uma responsabilidade e compromisso social com esses estudantes, que na sua maioria (66%) ingressaram na instituição por cotas sociais.

Um outro fator que chamou atenção enquanto motivador para a escolha da instituição, o que foi registrado na resposta de 11 (20%) estudantes, foi novamente atribuída a questão da “qualidade de ensino” mais agora acrescida da “formação técnica e profissional”. Um destaque merece ser feito aqui em relação as respostas, a sua grande maioria indicaram que esses fatores contribuem de forma positiva para uma “inserção no mercado de trabalho”. O termo “mercado de trabalho” surgiu por diversas vezes na análise e categorização dos dados, tanto nas respostas dos docentes quanto dos discentes, indicando assim uma visão mais utilitarista dos cursos do Ensino Médio Integrado, essa questão será melhor detalhada na discussão dos dados. Uma resposta em especial chamou atenção e vai de encontro ao perfil de estudante que se busca

alcançar com os pressupostos elencados nesta pesquisa, registrada na íntegra da seguinte forma:

Pelos princípios de ensino, público e de qualidade, formação crítica, enorme qualificação das(os) Professoras(es), ensino mais amplo e diversificado graças ao tripé (ensino, pesquisa e extensão). Na época que decidi foi menos pela formação técnica e mais por essas razões, entretanto a formação técnica também se tornou um fator importante em meu apreço pela instituição. (E25)

Por fim foi possível identificar outros dois fatores de interesse pela instituição, 05 (09%) estudantes indicaram que foi o “interesse pela área técnica” e outros 05 (09%) estudantes atribuíram a escolha pela instituição por “indicação de terceiros” (família, conhecidos).

Outra questão que serviu de base para compreender e caracterizar os discentes, foi a seguinte: Quais seriam suas expectativas futuras após a conclusão do curso escolhido? Do total de respostas foi possível identificar que 18 (33%) dos estudantes pretendem “ingressar em um curso superior” e destes 08 (14%) “ingressar em um curso superior correspondente ao curso técnico integrado ao ensino médio cursado”, ou seja, na mesma área. Outra expectativa registrada por 10 (18%) dos estudantes foi “ingressar em um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo” após a conclusão do curso técnico. Outra expectativa elencada por 15 (28%) dos estudantes foi “trabalhar; ingressar no mercado de trabalho”, uma resposta que chama atenção foi do (E32) e (E33) que esperam com a conclusão do curso “mais vantagens e oportunidades no mercado de trabalho”.

A relevância destes dados se evidenciam ao trazer as nuances do aluno concreto e não o aluno empírico, “o concreto como a síntese de múltiplas determinações definidas nas relações sociais. Portanto, o que é de interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu” (SAVIANI, 2012, p. 121).

Um fator importante a se destacar é o fato de que dos 25 estudantes que manifestaram a intenção de trabalhar após a conclusão do seu curso, 19 estudantes ingressaram na instituição pela cota social ou social e racial que, tem em um dos critérios, uma baixa renda familiar per capita<sup>46</sup>. Isto demonstra a necessidade desses

---

46 A renda per capita considerada para se enquadrar na política de cotas sociais é de 1,5 salário-mínimo, para saber mais ver a **LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**.

jovens de começarem a trabalhar o quanto antes para poder ajudar em casa ou para se manterem, visto que os estudantes já são maiores de idade.

Precisamos entender essa necessidade imperativa dos jovens que necessitam trabalhar, mas, ao mesmo tempo, temos o dever de desconstruir alguns elementos “dogmáticos” deste mercado de trabalho no sistema produtivo, “Quando falamos em trabalho como princípio educativo, não podemos deixar de pensar na relação do trabalho com a educação [...] o que implica pensar qual a natureza específica do trabalho nesta sociedade, a sociedade capitalista (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 23)

## 5.2 Análise e Discussão dos Dados

Para a discussão dos resultados é importante destacar que, nesta pesquisa, deve-se levar em consideração as relações pertinentes as categorias: trabalho, educação e trabalho como princípio educativo e como as mesmas se manifestam no EMI a partir do entendimento de professores e estudantes inseridos nesse contexto. Sendo assim, na esfera educacional, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica na modalidade do Ensino Médio Integrado, compreender as relações estabelecidas entre essas categorias, traz, conforme já apontado por (RAMOS, 2008), um importante passo para o posicionamento em relação às concepções educacionais em constantes disputas diante das relações de produção e seus reflexos nas propostas formativas.

Outro destaque importante a registrar é o fato de tanto os docentes quanto os discentes são parte da totalidade, assim sendo, suas formações de concepção de mundo estão inseridas no modo de produção capitalista, que ao mesmo tempo que conforma mentes e corpos segundo sua lógica, também cria contradições e tem em sua trama enfrentamentos por projetos de educação e de sociedade.

Diante dessas considerações, da problemática e do objetivo da pesquisa, para melhor visualização das discussões dos dados, foram realizados agrupamentos por aproximações de sentidos, a partir das respostas dos questionários que trazem aspectos significativos para a compreensão dos entendimentos referentes a EPT pelos participantes. Para melhor compreensão da discussão dos resultados e um entendimento mais aproximado das relações aqui estabelecidas, as respostas dos

docentes estão sempre em contraste aos posicionamentos dos discentes, por entender que os docentes possuem uma significativa contribuição na visão de mundo dos estudantes. Visando proteger a identidade dos sujeitos dessa pesquisa, quando forem apresentadas as respostas dos mesmos, para embasar a análise dos resultados, quando se tratar das respostas dos docentes será representada pela letra “D1, D2...” e quando se tratar das repostas dos estudantes será representada pela letra “E1, E2...”.

Portanto, as categorias identificadas e que serão apresentadas a seguir, trazem os entendimentos dos docentes e discentes de forma comparada. Assim sendo, foram elencadas categorias preestabelecidas, a saber: 1. Concepção de Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio Integrado; 2. Os sentidos e significados do trabalho e da educação; 3 Concepção do Trabalho como princípio educativo; 4. Papel do docente na EPT.

### 5.2.1 Concepção de Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio Integrado: visão utilitarista e fragmentada x visão crítica e integradora

Esta categoria traz qual o entendimento da modalidade de ensino EPT e EMI possuem os docentes e discentes. Esta compreensão se torna relevante para apreender qual os sentidos manifestados pelos sujeitos em relação ao contexto o qual estão inseridos e como esses entendimentos se aproximam da perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo. Primeiramente foi realizado uma pergunta fechada em relação qual a compreensão dos mesmos sobre EPT e EMI, os resultados desta indagação apresentam os seguintes indicativos, demonstrados no gráfico a seguir:

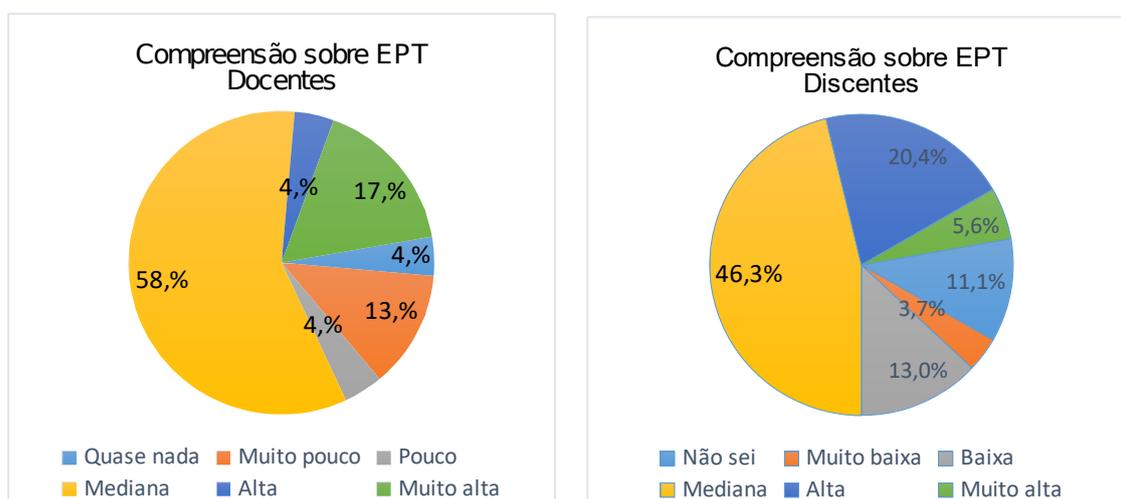


Gráfico 1 – Compreensão sobre EPT – docentes e estudantes

Observa-se nos gráficos acima que se pensarmos nos índices que correspondem a uma compreensão de mediana para baixo verificamos que 79% dos docentes e 83% dos estudantes não tem muito bem definido qual o conceito de EPT. Isso demonstra uma necessidade de se trabalhar os conceitos dessa modalidade de ensino junto aos professores, para que esse entendimento reflita também na formação dos estudantes. Nessa linha de pensamento (Moura, 2012, p. 99) expressa que “é preciso incorporar ao currículo da formação de professores para a EPT estudos que contribuam para a compreensão do trabalho como princípio educativo”.

Em relação a compreensão sobre o Ensino Médio Integrado, docentes e discentes se manifestaram assim:

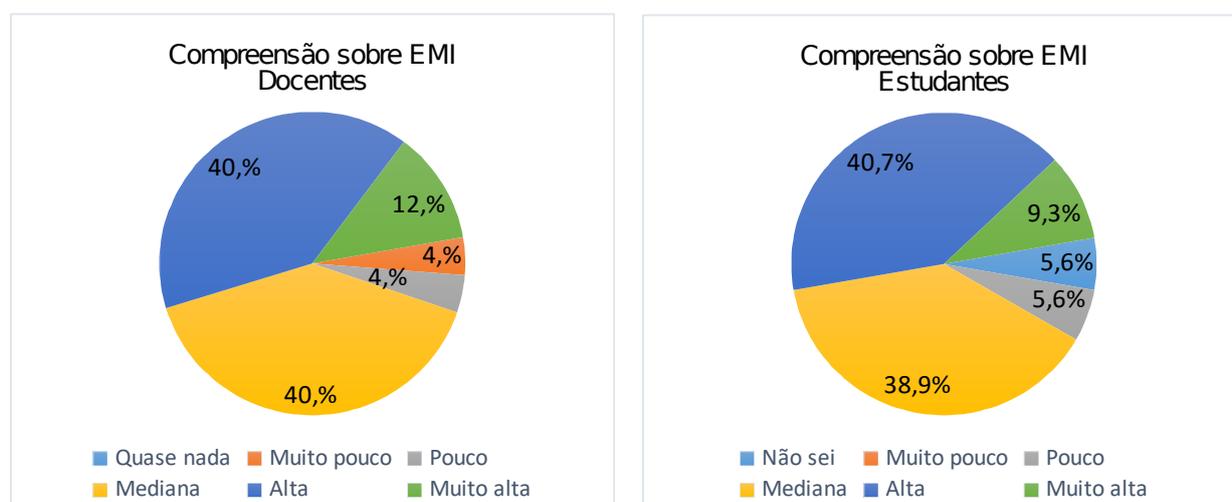


Gráfico 2 – Compreensão sobre EMI – docentes e estudantes

Nos gráficos acima fica claro que os percentuais entre os docentes e discentes em relação ao entendimento sobre o EMI são correspondentes. Isto reforça a prerrogativa de que os docentes influenciam de alguma forma as construções conceituais e de visão de mundo dos discentes. “Com isso queremos dizer que a identidade que cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que estabelecem” (CIAVATTA, 2005, p. 97)

É possível identificar em relação a essa questão e que chama a atenção, é o fato de uma compreensão maior desta modalidade de ensino se considerarmos a

compreensão de mediana, alta e muito alta. Esse posicionamento de uma compreensão maior pode ser originária do fato dos docentes e discentes estarem inseridos nesse contexto, e por este motivo sentirem-se mais aptos a responderem essa pergunta com um sentimento de apropriação mais positivo.

Entretanto, à medida que a análise foi se desenvolvendo, e quando as perguntas foram no formato aberto, para que os participantes se manifestassem por escrito seu entendimento sobre o EMI, foram encontrados registros que na maioria das vezes não correspondia a esse posicionamento refletido no gráfico acima, esses registros dão sustentação as análises que serão descritas a seguir em conjunto com as análises da questão aberta em relação a EPT

Em um contexto histórico de transformações já retratadas e os embates que isso provocou nas concepções pedagógicas e sociais no campo da EPT e EMI, que não podemos esquecer, estão inseridas no contexto de uma sociedade capitalista, compreender os significados atribuídos pelos docentes e discentes sobre esta modalidade de ensino, se torna imperativo para buscar alinhar e (re)construir os princípios pedagógicos institucionais e uma formação inicial e continuada no âmbito institucional.

Essa categoria se constituiu a partir dos agrupamentos dos termos recorrentes na escrita dos participantes da pesquisa na questão aberta. Em relação ao entendimento sobre a EPT, o termo “preparação para o mercado de trabalho” foi o que mais apareceu, conforme as respostas foram sendo codificadas e categorizadas. 13 (54%) docentes e 33 (61%) dos estudantes seguiram na linha de atrelar a EPT a formação para o mercado de trabalho, a seguir a transcrição na íntegra de algumas respostas:

Quando você tem uma educação mais atualizada de ensinar os alunos para o mercado de trabalho. (E15)

Educação profissional é o ensino para habilitar o indivíduo ao mercado de trabalho e a vida adulta, a tecnológica é em como o indivíduo pode se adequar as modernidades de empresas, como em escritórios, máquinas industriais, voltado ao conhecimento tecnológico profissional. (E10)

Uma educação para formar profissionais/técnicos prontos para trabalhar no mercado de trabalho. (E18)

Uma educação voltada para formação de um profissional capaz de atuar no mercado de trabalho. (D11)

O aluno será inserido no mercado de trabalho. (D8)

Uma modalidade voltada a inserção do discente ao mercado do trabalho. (D3)

É possível verificar nas respostas, que este preparo para o mercado de trabalho tem como horizonte a formação de um profissional qualificado para solucionar problemas e atender as demandas em contexto de rápidas transformações. Isso fica referenciado na fala do docente (D2) ao afirmar que “Preparar mão de obra qualificada para o exercício profissional”, esse posicionamento reverbera nas afirmações dos estudantes, conforme o (E28) “uma educação que conta com tecnologias para preparar recursos humanos de qualidade”. Essa compreensão da EPT enquanto fator de preparação para o mercado de trabalho está enraizada na educação brasileira, e esse posicionamento dos docentes e estudantes só confirma isso. Franco (2006, p. 49) nos conduz a este entendimento quando diz que,

“O predomínio da ideologia dos valores de mercado da produção capitalista na educação introduziu uma nova divisão, separando as humanidades das ciências e das tecnologias, hierarquizando as últimas, ora como alto desenvolvimento científico e tecnológico, ora como necessidade estrita de operação nas empresas de indústria e serviços. Essa concepção viesada pelos interesses produtivos conduziu, frequentemente, os professores ao exercício do pragmatismo, em que educar é preparar para o trabalho segundo as necessidades do mercado de trabalho[...]

Entretanto é preciso superar essa compreensão da qualificação por meio da EPT enquanto fator de empregabilidade e adequação, mas buscar uma formação que se defronte com as contradições do mercado de trabalho, garantindo aos estudantes o acesso, a todos os conhecimentos “[...] que lhes permita melhor compreender as relações sociais e produtivas das quais participam, inserir-se no mundo do trabalho como condição de existência e organizar-se para destruir as condições que produzem exclusão (KUENZER, 2002, p. 12).

Nesse sentido, buscamos neste trabalho, uma proposta de formação que supere a visão pragmática e que se oponha a adequação ao mercado de trabalho. Para tanto, é imperativo possibilitar um processo formativo que dê acesso aos conhecimentos, permitindo ao sujeito sua inserção no mundo do trabalho e que questione o mercado, conforme aponta Ramos (2008). Assim, a finalidade da educação não deve ser a formação “para o mercado de trabalho” ou “para a vida”. É formação pelo trabalho e na vida.” (RAMOS, 2008, p. 28).

Dentro desta categoria também vamos discutir a concepção em relação ao EMI por parte dos participantes da pesquisa, que como vimos no gráfico 2 uma grande

parte dos docentes e discentes afirmam ter um entendimento de mediana a alta desta modalidade de ensino que está atrelada a EPT. Mas, diante da questão aberta que pediu uma definição do conceito de EMI, 14 (58%) dos docentes e 31 (57%) dos discentes responderam que é “o ensino médio mais um ensino técnico”, conforme algumas respostas a seguir,

Quando o aluno faz o ensino médio junto com o curso técnico (D3)  
 O ensino médio complementado com matérias técnicas para a formação técnica (D10)  
 Junção de conteúdos do ensino médio e técnico na formação do estudante (D9)  
 Um modo de ensino que junta o ensino regular com o ensino técnico (E30)  
 Estudo de forma dupla, constituído de educação média junto com a educação profissional (E5)  
 São as matérias do Ensino Médio comum mais matérias do ensino técnico (E17)

Essa forma de classificar o EMI se aproxima de uma visão “fragmentada” desta modalidade de ensino, remetendo a uma separação entre os conhecimentos gerais e específicos, no qual não há um diálogo entre as partes que estruturam o todo. “Na maneira de compreender a proposta de ensino médio integrado, por exemplo, muitos professores se valem, erroneamente, da concepção de composição curricular por justaposição da parte propedêutica do ensino médio com alguma habilitação profissional” (MACHADO, 2008, p. 64). Isto fica mais evidente na resposta do (D3) “unir as disciplinas da base comum com as práticas. Dar sentido ao aprendizado, infelizmente é difícil interagir com a Base comum”. Diante disso, Ramos (2005) considera que o currículo fragmentado, com as disciplinas não dialogando e proporcionando uma integração entre si, não permite a apreensão do real e do todo e complementa da seguinte forma,

É importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é a mesma coisa que integração [...]. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, ciência e da cultura. (RAMOS, 2005, p. 122)

Esses resultados até aqui encontrados reforçam a necessidade de resgatar os conceitos em relação a EPT e o EMI sob o viés de uma perspectiva crítica, pois demonstram nas respostas dos participantes da pesquisa, que suas percepções estão

mais alinhadas com uma visão utilitarista e fragmentada, e é necessário, principalmente por parte dos docentes, uma apropriação maior em relação aos conceitos defendidos no presente estudo. Enquanto a esses conceitos presentes nas concepções dos sujeitos da pesquisa e a necessidade de ruptura com esta visão, Ciavatta (2008, p 52) aponta que

Esse quadro legal e institucional, que reduz a educação a uma parte apenas do que deve ser a formação humana, representa um desafio à formação dos professores da educação profissional e tecnológica, habituados por formação e por prática docente aos valores de mercado. A alternativa legal de reversão desse quadro é o Decreto nº 5.154/2004, cuja aplicação depende de uma decisão das instituições, uma Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica de seus gestores e professores que podem optar por articular o ensino médio e a educação profissional [...]

Nessa perspectiva assinalada por Ciavatta (2008) ainda que com uma incidência muito baixa, foi possível identificar alguns posicionamentos que caminham na perspectiva de uma educação emancipadora que possibilite a construção de sujeitos críticos para além de uma formação pragmática. Precisamos indicar e reforçar esses posicionamentos para intensificar o debate e inseri-los nas discussões travadas no planejamento do projeto pedagógico da instituição. Em relação a compreensão sobre a EPT foi possível identificar posicionamentos que indicavam uma educação crítica, nesses posicionamentos, o termo “formação crítica” foi registrado nas respostas de 03 (12%) e 01 (02%) dos estudantes como podemos verificar: “Formação crítica para o mundo do trabalho” (D4); “Formação voltada para o mundo do trabalho, em consonância com o mundo contemporâneo (não somente adequação a esse mundo, mas a construção de uma visão crítica e com possibilidades emancipatórias” (D7); “Acho que representa hoje, de certo modo, uma educação tecnicista, que prepara certo indivíduo para ser apenas uma mão de obra barata. Porém acredito que pode sim ser uma educação libertadora, politécnica[...]” (E15).

Em relação a compreensão sobre o EMI, podemos perceber uma visão integradora dessa modalidade de ensino, registradas nas respostas de apenas 03 (12%) dos docentes e 01 (02%) dos discentes, conseqüentemente os mesmos que possuem uma visão crítica sobre a EPT, como registrado acima, demonstrando assim um posicionamento político-pedagógico alinhado com uma proposta de educação contra-hegemônica. Seus posicionamentos estão registrados a seguir: “[...] eu acredito

fortemente na importância do período do Ensino Médio para uma formação de cidadãos críticos, capazes de compreender a realidade sob sua própria perspectiva social [...] (E15); “Que deve ter uma visão além do trabalho técnico, ter compreensão das relações interpessoais, sociais, políticas, culturais e respeito as diversidades e diferenças (D7)”; “O ensino médio integrado a educação profissional pretende superar a tradição e a estrutura social e educacional brasileira que segrega as formações e as pessoas para o trabalho imediato [...] (D4).

O docente (D8) trouxe em sua resposta o trabalho como princípio educativo enquanto princípio fundamental do EMI, como podemos observar a seguir:

Modalidade da EPT que visa ofertar uma educação para a classe trabalhadora, a fim de superar a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, fundamentado nos princípios da politecnia e do trabalho como princípio educativo, para formar sujeitos para atuar de forma ativa e crítica no mundo do trabalho em busca de uma sociedade justa, igualitária e livre.

Até o momento na análise dos dados é a primeira referência a categoria central discutida nesse estudo enquanto norte para a EPT, isto indica a necessidade urgente de trabalhar conteúdos e conhecimentos que trazem o trabalho enquanto categoria fundante do ser social, em especial, como já delineado no referencial teórico, “[...] é preciso que o docente compreenda os dois sentidos do trabalho como princípio educativo: o histórico e o ontológico.” (MOURA, 2012, p. 99).

Esses posicionamentos, como podemos perceber, são proporcionalmente inferiores, mas precisam ser destacados pois soam como uma gota da água em um deserto, revelando que existe um percurso longo a trilhar e que precisamos fomentar o debate em torno de um projeto de educação emancipadora dentro da instituição, como aponta a resposta do docente (D8),

Com todas as suas limitações e contradições, a EPT nos IFs é uma oportunidade de ofertar uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, a fim de superar a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, formando sujeitos para atuar de forma ativa e crítica no mundo do trabalho em busca de uma sociedade justa, igualitária e livre.

## 5.2.2 Compreensão de Trabalho e Educação: sentidos e significados

Esta categoria foi elencada a partir das respostas dos docentes e discentes em relação as questões abertas: Qual o sentido do trabalho? Qual o sentido da Educação? Num primeiro momento pela gama de significados que a categoria trabalho pode acarretar é preciso tratar da polissemia do termo, pois dentro do contexto da sociedade capitalista em que vivemos, seu significado tende a ser enviesado pelas ideologias dominantes. Nessa direção, Frigotto (2009, p. 170) aponta que,

[...] que a polissemia da categoria trabalho resulta de uma construção social e, em nossa sociedade, com o sentido de dominação de classe. O grande desafio é apreender, no tecido social do senso comum, das religiões e das ideias do pensamento e da ciência positivista e pragmática dominante, qual o mosaico de sentidos que assume o trabalho.

Diante deste entendimento buscamos identificar os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, foi possível identificar uma variedade de significados nas respostas dos docentes, o que nos levou a estabelecer subcategorias. As quais são: Concepção pragmática e Concepção ontológica.

Na concepção pragmática os termos mais expressivos e que aparecem nas respostas de 17 (68%) dos docentes são “dignidade”, “um mal necessário”, “função social”, “subsistência”, “crescimento pessoal e profissional” e “dar sentido à vida”, conforme respostas a seguir:

Um mal necessário, mas também realização pessoal. (D2)  
 O trabalho é o que traz dignidade a pessoa. (D18)  
 O sentido de agregar para a sociedade a formação de cidadãos com o significado de inserir esse cidadão no mercado de trabalho através do treinamento específico/técnico. (D3)  
 Função social e de necessidade financeira para manutenção da vida individual e em sociedade. (D25)  
 Ação humana, remunerada ou não (trabalho voluntário) que permite satisfação pessoal e contribuição para a sociedade. (D9)  
 Na minha visão o trabalho deve servir, além da subsistência, para dar sentido à vida. A pessoa deveria poder escolher uma atividade laborativa que lhe motive, que lhe faça sentir estar contribuindo para a sociedade. A remuneração, justa, deveria ser apenas uma consequência de tal esforço, e não o foco principal. (D10)

Na concepção ontológica os sentidos e significados atribuídos pelos docentes presentes nas respostas de 08 (32%) caminham na perspectiva assumida neste trabalho, como podemos verificar em algumas respostas:

O trabalho é a capacidade humana de transformar a natureza e a própria humanidade visando a satisfação das necessidades dos sujeitos e criando novas necessidades. (D8)

O trabalho é categoria fundante da própria humanidade. Sem trabalho, não há sociedade. (D4)

Trabalho é o meio pelo qual a humanidade se relaciona com a natureza. É através do trabalho que a humanidade produz e reproduz a sua vida, a partir de suas necessidades. (D9)

Em relação aos discentes percebemos uma certa homogeneização nos sentidos atribuídos a categoria trabalho, que estão inseridos em uma dimensão que se relaciona mais a perspectiva do ganho financeiro. Os termos mais recorrentes e estão presentes nas respostas de 33 (61%) dos estudantes são “ganho financeiro” e “sobrevivência”. As respostas indicam que predomina a concepção de trabalho em sua relação salarial, como venda da força de trabalho, em sua forma específica inserida no contexto do sistema capitalista. A seguir algumas respostas que indicam essa compreensão:

Ganhar dinheiro para poder se manter (E13)

Forma de produzir e em troca receber uma certa quantia (E25)

Possui o sentido de ganhar dinheiro e sobreviver com o mesmo (E5)

Oferecer meu tempo, disposição e conhecimento para realizar determinada atividade em troca de dinheiro (E38)

O que você faz porque precisa sobreviver, mesmo gostando ou não (E43)

Nessa perspectiva, o trabalho é compreendido na ótica do sustento familiar, da necessidade, do “ganha-pão”, vinculado com a venda de força de trabalho em sua relação salarial, trabalho é reduzido a emprego e na necessidade real e concreta de sustento individual e familiar. Frigotto (2009, p. 172) corrobora da seguinte forma com este entendimento,

Por certo o mais comum é que a grande massa dos que pertencem e têm experiência real de classe trabalhadora e que não necessariamente têm consciência de classe tome trabalho e emprego, como sinônimos, assim como o de classe como um contínuo de estratificações, um senso comum imposto pelo pensamento sociológico, econômico e político e sedimentado dia a dia pela mídia: classe A, B, C, D, E [...]

Em relação aos sentidos e significados atribuídos a Educação por grande parte dos docentes, é possível identificar concepções mais próximas ao potencial emancipador atribuído a esta categoria. Vale ressaltar que na construção dos sentidos e significados dados para a educação, pelos sujeitos da pesquisa, os mesmos não desconsideram outros espaços, contextos e tempos de formação além do escolar, é possível identificar que consideram que o ato educativo é complexo e diversificado em sua forma, tempo e espaço, o que podemos identificar na resposta do docente (D5)

“Muito amplo. Sentidos variados. Por exemplo sentido de desenvolver senso crítico, significado pode ser agregar conhecimento, ao mesmo tempo que desenvolve a consciência de usar seu trabalho para o bem comum”.

Além disso, é possível verificar que o papel da educação atribuído pelos participantes é permeado de possibilidades, na direção da aquisição/construção de conhecimentos que se relacionem com a vida em sociedade e na possibilidade de se buscar a transformação social.

Estes elementos apontados acima somado aos termos “liberdade” “formação crítica” “transformação social” podem ser verificados nas respostas de 15 (60%) dos docentes, conforme algumas respostas a seguir:

A educação é uma poderosíssima ferramenta de transformação, permite não apenas expandir a compreensão das realidades do mundo que nos cerca, mas também a transformação dessas realidades (D4).

[...]Educação é liberdade [...] fase de compreender as relações sociais, políticas, culturais, do trabalho, etc., que não pode estar desconectado da trajetória histórica da humanidade para compreender pelo menos um pouco mais da atualidade (D10).

[...] Educação é aprender a viver em sociedade, descobrir e desenvolver habilidades, formação para o trabalho, desenvolvimento de pensamento crítico e independente (D12).

Em relação aos estudantes sobre os sentidos atribuídos a categoria Educação, fica claro em suas respostas que há uma grande diversidade de significações. Podemos inferir que para os estudantes o termo educação se insere dentro de suas visões de mundo e da forma que eles se relacionam com a escola. “Essa percepção é uma expressão da vida concreta e particular dos alunos, daquilo que vivenciam cotidianamente de maneira próxima, mas também reflete e reproduz a prática social mais distante e geral” (GASPARIN, 2013, p. 15).

Nessa direção as expressões que mais aparecem nas respostas dos estudantes em relação a categoria Educação são: “adquirir conhecimentos para compreender como funciona o mundo” presente nas respostas de 24 (44%). Também vale destacar uma compreensão mais crítica em relação ao significado da categoria educação para 11 (18%) que sinalizam que educação é “Formação crítica para compreender a realidade”, como podemos inferir a seguir:

Construir de forma crítica conhecimento para que o indivíduo entenda o sistema que está inserido e consiga tomar decisões tendo em mente sua realidade. (E10)

Formar novos cidadãos capazes de pensar e agir de modo crítico, com senso de bem comum. (E25)

Passar o conhecimento adquirido pela humanidade ao longo de toda a história, para que possam ser formados cidadãos críticos. (E12)

Podemos depreender das significações registradas pelos participantes da pesquisa, tanto professores quanto os estudantes, que uma parte significativa sinaliza para um entendimento de que a educação é uma possibilidade de construção de subjetividades que possam compreender o mundo a sua volta de forma crítica, instrumentalizados por conhecimentos que lhes possibilitem, de alguma forma, intervir na sua realidade no sentido de provocar alguma transformação. É nessa direção, a partir dessas significações, que reside a possibilidade de se executar um trabalho pedagógico mais significativo, porque a barreira de neutralidade da escola se mostra frágil e transponível. Por mais que a educação e conseqüentemente a escolarização estejam mais alinhadas à ideologia capitalista, a materialidade da escola se insere em um espaço de contradição, onde podemos construir subjetividades que questionam esse horizonte, como podemos observar na resposta do (E4), que sintetiza o significado da educação da seguinte forma “libertar, capacitar e emancipar”, nesse mesmo horizonte o estudante (E11) acrescenta:

Educação deveria ser todo o aprendizado para que todo indivíduo compreenda, análise e entenda a sua realidade. A educação deveria ser um momento de preparar todos os indivíduos para a vida em sociedade, de forma a beneficiar a todos. E não em posição a preparar esses indivíduos para um mercado de trabalho.

Fazendo uma correlação entre os significados de trabalho e educação registrados nas respostas dos participantes da pesquisa, podemos inferir que nos entendimentos construídos pelos mesmos, trabalho e educação, não se relacionam de forma ontológica e histórica, deixando transparecer que essas categorias se desenvolvem em paralelo, porque como podemos analisar o trabalho está associado para 68% dos docentes e 61% dos estudantes a compreensões naturalizadas de trabalho na visão capitalista, ligado ao ganho financeiro pessoal e na manutenção das estruturas de trabalho vigente, adaptação e empregabilidade. Frigotto nos ajuda a compreender esse fenômeno da seguinte forma “A redução do trabalho de atividade

vital do ser humano para produzir seus meios de vida a emprego vincula-se, pois, a uma dupla determinação: o desenvolvimento concomitante da palavra trabalho, do termo emprego e das relações sociais dominantes.” (FRIGOTTO, 2009, p. 175).

Já quando analisamos os significados da categoria educação, os participantes sinalizam para uma educação com um viés mais crítico, 60% dos docentes e 62% dos estudantes, entendem a educação como uma oportunidade de adquirir conhecimento de forma crítica para entender a realidade que se apresenta. Essa não vinculação de forma mais orgânica entre trabalho e educação no seu sentido ontológico-histórico, mas numa perspectiva pragmática, que para a maioria dos participantes trabalho é uma necessidade imediata de reprodução da vida e mais ligada a uma função social e, educação aparece enquanto uma outra esfera de possibilidades, separada da sua relação com o trabalho, em um contexto descolado da ideia de trabalho enquanto produtor da existência humana.

Essa equação pode ser melhor compreendida quando perguntamos aos docentes se para os mesmos existe uma relação entre educação e trabalho<sup>47</sup>, 24 (96%) docentes afirmaram de forma positiva e 01 (4%) docente respondeu em partes. Quando esta questão foi realizada de forma aberta, foi possível analisar de forma mais apropriada qual era a visão dos docentes em relação ao vínculo entre Trabalho e Educação. As respostas dos docentes nos levam aqui a estabelecer duas subcategorias. A primeira se relaciona com uma visão utilitarista e pragmatista da educação, nesta direção 16 (66%) dos docentes vincularam a atividade educativa com a inserção no mercado de trabalho, no qual as expressões que mais aparecem em suas respostas são “desenvolvimento de habilidades e competências” “mais educação = melhor posto de trabalho”, como podemos verificar em algumas respostas a seguir:

As pessoas com educação se dão melhor no trabalho, pois sabem conviver em equipe. (D20)

Elas se entrelaçam (ou deveriam se entrelaçar), quanto maior e melhor o acesso à educação, mais possibilidades de alcançar um bom posto de trabalho o indivíduo terá. (D2)

Educação e trabalho se relacionam diretamente, sobretudo nos dias atuais onde as realidades laborativas mudam rapidamente. O profissional mais valorizado e aquele que entende que estudar é algo para a vida toda, e não apenas no sentido da educação formal, por isso penso que uma das habilidades que devemos incentivar nos alunos é o desenvolvimento do autodidatismo. (D10)

O trabalhador deve compreender o seu modo de vida e onde se encaixa nas relações do trabalho. O sistema educativo (escolarização) esta além de forma

---

47Esta pergunta foi realizada apenas para os docentes.

um trabalhador qualificado, este deve compreender o porque é trabalhador e o que poderá contribuir para a sociedade. (D11)

No posicionamento dos docentes é possível verificar a vinculação da educação ao trabalho numa perspectiva que se aproxima dos ideários de formação para atender as demandas capitalistas por meio de uma educação que contemple a pedagogia das competências, que impõem que um estudante/trabalhador melhor qualificado terá chances melhores no mercado de trabalho. A resposta do docente (D05) ainda nos lembra que somente isso não significa uma oportunidade de trabalho, “[...] sem o mínimo de educação/escolarização, não se consegue trabalho, que muitas vezes é difícil mesmo para sujeitos bem escolarizados”. Segundo Ramos (2008, p. 26), responsabilizar à escola e aos jovens pela não inserção no mundo do trabalho é um discurso que exime algo que é intrínseco ao modelo capitalista e culpabiliza os sujeitos por não serem “empregáveis”, enaltecendo a lógica excludente.

Por outro lado, a segunda subcategoria elencada, nos possibilita identificar uma educação emancipadora que possibilite uma transformação na sociedade que se apresenta excludente. Nesse horizonte, 06 (24%) dos docentes compreendem o vínculo entre educação e trabalho numa perspectiva crítica e transformadora, conforme podemos verificar a seguir:

O homem precisa se educar para transformar a realidade por meio do trabalho. (D04)

Estão intimamente relacionadas, principalmente nos IFs. Pois, novamente, “a priori” os institutos atuam neste segmento. Dinamizando a relação entre trabalho e educação para que através da emancipação individual possamos pensar novas formas de trabalho e/ou novas condições. (D8)

Totalmente. O trabalho e a educação fazem parte das relações sociais e da própria ideia de humanidade. Os processos educativos institucionalizados são direcionados por uma ideia de prática profissional futura e o trabalho é um princípio dos processos educacionais. O trabalho nos processos educacionais pode ser dirigido pelas necessidades de manutenção do status quo como pode ser aberto as necessidades dos estudantes e da própria sociedade que questionam o estado atual das coisas e podem propor alternativas. (D9)

Diante dos registros e análises apontadas acima, para que possamos trabalhar a formação plena e integral dos estudantes é imperativo que a formação dos docentes seja atravessada por direcionamento éticos-políticos-pedagógicos que se alicerçam em uma apropriação e compreensão das dimensões ontológica e histórica do trabalho em sua orgânica vinculação com a educação, na qual tem como centralidade pedagógica o

trabalho como princípio educativo. Segundo Moura (2007, p. 22), uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção.

### 5.2.3 Concepção do Trabalho Como Princípio Educativo

Nesta categoria vamos discutir a compreensão dos participantes da pesquisa em relação a compreensão do termo “Trabalho como Princípio Educativo”, para termos a melhor aproximação possível do que entendem sobre essa premissa, foram realizadas perguntas fechadas e abertas, a primeira pergunta foi fechada e endereçada tanto para docentes quanto para os estudantes, elaborada da seguinte forma: O quanto você compreende do conceito “Trabalho como princípio educativo”? As respostas estão nos gráficos a seguir:

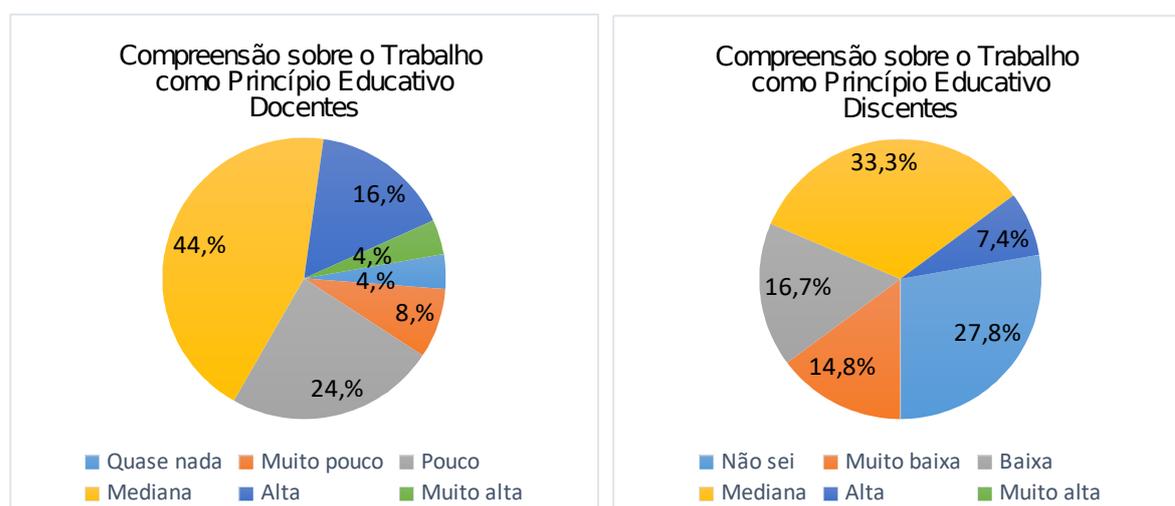


Gráfico 3 – Compreensão sobre o Trabalho como Princípio Educativo – docentes e estudantes

Analisando o gráfico, considerando de mediana para quase nada ou não sei, podemos verificar que 79% dos docentes e 92% dos estudantes não tem clareza quanto a esta categoria. Isso demonstra a necessidade de se trabalhar institucionalmente este conceito.

Mas devemos destacar, conforme nos lembra Moura (2007) que há uma dificuldade de se compreender o trabalho como princípio educativo em um contexto de relações de produção que o exploram e o precarizam.

Buscando mais elementos para compreender com mais propriedade o entendimento dos participantes sobre esta categoria, foram elaboradas mais duas questões fechadas, uma direcionada para os estudantes, no qual foram orientados para atribuírem, conforme sua visão, um sentido para a afirmativa “Trabalho como princípio educativo”, para tanto foram apresentadas algumas alternativas as quais os estudantes deveriam escolher uma, conforme gráfico a seguir:

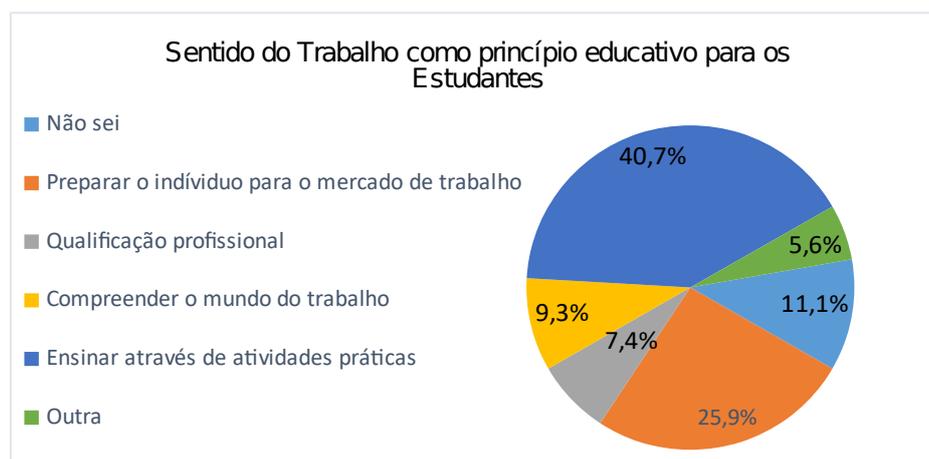


Gráfico 4 – Sentido do Trabalho como Princípio Educativo – estudantes

Vale o registro que na opção “outra” o estudante poderia registrar a sua resposta por escrito, tivemos 03 (5%) que optaram por esta alternativa, mas as suas respostas sinalizavam para uma preparação para o mercado de trabalho, considerando as respostas, temos 31% dos estudantes que atribuem a preparação para o mercado de trabalho como um sentido para esta categoria. Já 40% dos estudantes associam o termo ao ensino por meio de atividades práticas, associando somente a um procedimento didático-pedagógica estritamente relacionado com a prática. Talvez a semântica da palavra induz a esse raciocínio, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos “[...] é muito frequente é a perspectiva de se reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo” (2005, p. 20).

Já para os docentes a segunda questão fechada, interrogou aos mesmos na seguinte forma: Em sala de aula, ministrando o seu componente curricular, o quanto o conceito “Trabalho como princípio educativo” está presente? As respostas estão registradas no gráfico a seguir:

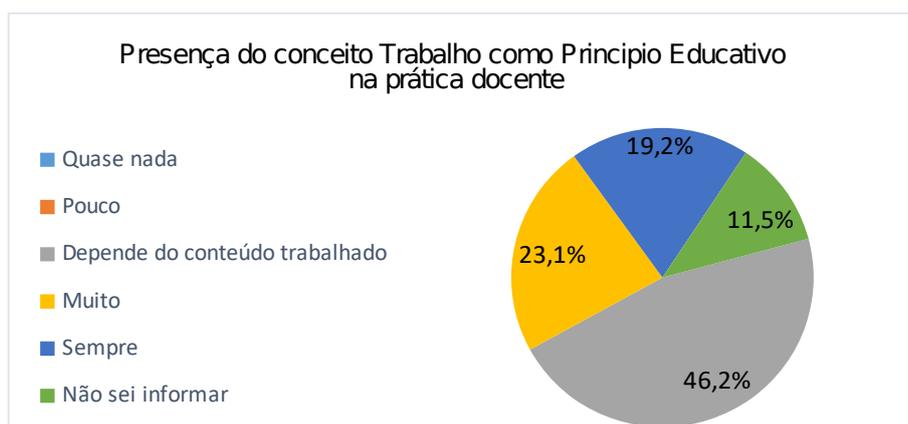


Gráfico 5 – O Trabalho como Princípio Educativo na Prática docente

O gráfico acima registra o posicionamento dos docentes quanto a sua prática educativa, sinalizando em qual medida o Trabalho como Princípio Educativo está presente ao ministrar os conteúdos inerentes ao seu componente curricular na interação com os estudantes. Podemos verificar que 58% dos docentes, considerando a alternativa “depende do conteúdo trabalhado” e “não sei informar”, estão indicando que uma grande parte dos docentes, não possuem uma clareza quanto a esta categoria. Podemos fazer essa inferência, partindo da consideração de que o trabalho e educação permeiam a vida da humanidade desde sempre e, que os conhecimentos são originados dessa relação do homem com a natureza e com os seus semelhantes, no processo de adaptação da natureza para suprir a reprodução da existência da humanidade, assim sendo, todo o conhecimento historicamente produzido (conteúdo escolar) pode ser trabalhado nessa perspectiva. Corroborando com essa perspectiva, Saviani (2007, p.160) nos diz que,

[...] no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (2007, p. 160)

Uma terceira questão fechada foi direcionada aos docentes e ela se divide em duas, foi elaborada na direção de buscar compreender como o docente enxerga a perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo no interior da instituição e na prática educativa no que se refere aos seus pares, diante disso a questão desenvolvida foi “Você considera que os professores da instituição possuem formação para trabalhar na

perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo?”, complementada com outra questão na sequência “Os professores desenvolvem a sua prática educativa na perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo?” As respostas estão registradas no gráfico abaixo:

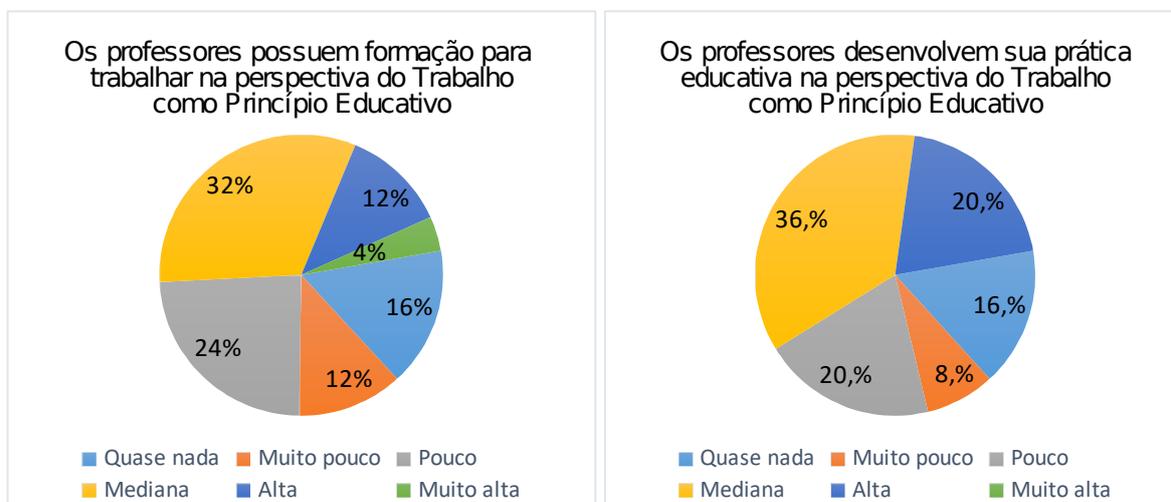


Gráfico 6: O Trabalho como Princípio Educativo na visão dos docentes na prática educativa institucional

Verifica-se nos gráficos acima que as porcentagens entre formação e prática educativa na direção do Trabalho como Princípio Educativo na perspectiva dos professores são semelhantes, e se considerarmos de mediana para baixo a porcentagem dos docentes que participaram da pesquisa fica em 86%. Esse posicionamento dos docentes mais uma vez indica a importância de se construir espaços de discussões e formações na instituição que trabalhe os princípios político-pedagógicos da EPT e do EMI. É imperativo problematizar a questão do trabalho no desenvolvimento da prática educativa institucional, uma vez que somos uma instituição no âmbito da educação profissional, mas não pela via utilitária e do mercado de trabalho, e sim pelo seu sentido ontológico e histórico, mediado pelas contradições da sociedade.

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, a própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para produzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 20).

Indagados agora por uma questão aberta, no qual foi solicitado aos participantes da pesquisa registrarem por escrito, como definem o conceito do “Trabalho como princípio educativo”, foi possível analisar e verificar unidades de registro nas respostas dos docentes, que indicam uma gama de significados e que se aproximam das porcentagens descritas nos gráficos acima. Nessa direção foi possível estabelecer duas subcategorias: a primeira vamos denominar de “Utilitarista”, que apontam para uma visão que atribui um valor prático em relação ao trabalho o que o associa a uma questão instrumental de aprender uma profissão para exercê-la no mercado de trabalho sem uma relação mais ampla, “muito frequente é a perspectiva de se reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 20).

Essa visão fica mais clara a partir das respostas dos docentes e estão diretamente relacionadas as porcentagens dos gráficos, vale destacar que dois docentes registraram que não sabiam conceituar o significado, algumas respostas estão registradas conforme excertos abaixo:

A prática carrega mais peso em formação de memórias e aprendizado. (D2)  
 A educação teria por base o que é aplicado no mercado de trabalho. (D25)  
 Estágio é uma delas. (D15)  
 Trabalho voltado ao crescimento e desenvolvimento humano. (D13)  
 Significa ensinar a profissão sob um aspecto social. (D17)  
 Volta-se para a apropriação do saber articulada ao mercado de trabalho essencial para o trabalhador. (D19)

Um posicionamento que chama a atenção e está diretamente vinculada ao aspecto moralizador do trabalho, tal qual marca o início da educação profissional no Brasil, conforme vimos no capítulo I, é o seguinte: “Como já dizia o ditado: o trabalho dignifica o homem. Acho que ambas as coisas são indissociáveis” (D21). Esta visão remonta ao imaginário brasileiro que está marcado pelo período da escravidão e da forte influência da religião na educação brasileira.

Foram séculos de trabalho escravo, cujas marcas são ainda profundamente visíveis na sociedade. A mentalidade empresarial e das elites dominantes tem a marca cultural da relação escravocrata. O segundo aspecto é a visão moralizante do trabalho, trazida pela perspectiva de diferentes religiões. Trabalho como castigo, sofrimento e/ ou remissão do pecado. Ou, ainda, trabalho como forma de disciplinar e frear as paixões, os desejos ou os vícios da “carne”. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 19).

A segunda subcategoria identificamos como “Crítica”, que mais se aproxima do seu sentido ético-político e traz elementos mais amplos e inclinados a um posicionamento didático-político-pedagógico, conforme exertos abaixo:

Formar um profissional, não é produzir massa de trabalho, é educar, ensinar, transformá-lo em um cidadão crítico e pensante. (D4)

O Trabalho como princípio educativo é um princípio filosófico que contempla a compreensão dos sentidos ontológico e histórico do trabalho na sociedade, para que a partir da análise da materialidade do desenvolvimento atual das forças produtivas possamos orientar nossa práxis pedagógica, considerando as relações sociais existentes no mundo do trabalho, que existem independente do indivíduo e determinam nossa maneira de existir e viver, com o horizonte de superar a forma de trabalho no capitalismo, que é alienado e expropriados do trabalhador. (D8)

A educação que, a meu ver, deveria ter o trabalho como princípio educativo, tendo em vista uma formação generalista, em que o educando seja capaz de transformar sua realidade por haver trocado experiências e saberes essenciais para formar sua capacidade de ter autonomia para isso [...]. (D10)

Nessa direção apontada acima é que se pretende construir uma prática educativa emancipadora dentro da instituição, proporcionando questionamentos por parte dos docentes em sua relação educativa com os discentes, construindo interrogações que proporcionem uma reflexão da totalidade, na direção apontada abaixo:

Educar adolescentes, jovens e adultos para uma leitura crítica do mundo e para construírem a sua emancipação implica, concretamente, que o processo educativo os ajude a entender e responder, desde suas condições de vida, às seguintes questões, entre outras: qual a especificidade que assume o trabalho humano, a propriedade e a tecnologia em nossa sociedade e o que nos trouxe até a crise estrutural do emprego? Quais os cenários atuais do mundo do emprego e do desemprego e que novas formas de trabalho emergem, e quais os seus sentidos? [...]. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 39).

Em relação aos estudantes no que se refere a questão aberta sobre a compreensão do Trabalho como Princípio Educativo, fica evidente, conforme porcentagem indicada no gráfico 4, que suas compreensões estão em sua totalidade, vinculadas a uma visão utilitária do termo. Unidades de registro como “preparação para o mercado de trabalho” “Trabalho como meio de educar” “aprender através da prática” e também o desconhecimento do que essa categoria significa “não sei dizer” e “não conhecia o termo”. Esses significados atribuídos nos permite afirmar e reiterar a necessidade de se propor uma formação para os docentes, que discuta essa categoria e os conceitos que a permeiam, embasados na relação entre trabalho e educação é

extremamente necessário e imperativo. Essa afirmação é possível, porque tem-se o entendimento de que na relação pedagógica estabelecida entre professores e estudantes, na prática educativa, forma (metodologia/didática) e conteúdo (conhecimento historicamente acumulado) influenciam significativamente na construção da abstração e subjetividade de ambos, mas principalmente dos estudantes.

Com este entendimento como orientador, emerge aqui nessa pesquisa enquanto uma alternativa teórico-metodológica, perspectiva essa apontada no capítulo anterior, a perspectiva de se trabalhar a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Por que a PHC? Porque ela traz na sua orientação epistemológica o Materialismo Histórico Dialético e tem nas suas premissas a categoria da contradição e, nessa direção, busca uma educação emancipadora como norte para a transformação social.

Nas palavras de Saviani (2012, p. 67) “O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. Assim, a questão da socialização do saber, nesse contexto, [...] se inspira toda na concepção dialética, na crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx.”

Na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, a escola pública precisa ser compreendida como um instrumento de luta mediada pela ação do docente, visando a possibilite da construção e transformação da visão de mundo de professores e alunos.

Duarte (2015) discorrendo sobre o aspecto de concepção de mundo dos indivíduos conclui que são formuladas em grande medida sem uma análise mais rigorosa e crítica e são as expressões de suas experiências nas relações sociais que os cercam. A concepção de mundo é construída de forma individual e coletiva, individual na medida das singularidades e nas possibilidades de cada um e ao mesmo tempo coletiva, na medida que incorpora a cultura do gênero humano. Pode ser uma concepção elementar pautada no senso comum ou uma concepção mais apurada a partir de uma concepção filosófica, “Isso quer dizer que há uma infinidade de graus de consistência, coerência, profundidade e complexidade das concepções de mundo (2015, p. 13).

Nessa direção acrescenta o autor, quando os conhecimentos científicos e artísticos são impregnados pela ideologia dominante distorcem a realidade. Apoiando-se em Lukács (1966) que a ação do indivíduo no cotidiano expressa um “materialismo espontâneo” encontrado na atividade do trabalho na medida que o homem precisa

suprir suas necessidades básicas, fazendo este movimento sem uma consciência crítica, apenas uma ação pragmática, acrescenta o autor:

Embora o pensamento cotidiano possua aspectos que podem ser desenvolvidos em direção ao materialismo histórico dialético, esse desenvolvimento não ocorre por si mesmo, espontaneamente [...] Sobressai-se nesse sentido a importância do trabalho educativo em direção à conquista de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo. (DUARTE, 2015, p. 13-14).

Assim sendo, postula-se nessa pesquisa que o trabalho educativo do professor enquanto mediador dos conhecimentos historicamente acumulados junto aos estudantes deve ter uma orientação teórico-prática sustentada na perspectiva materialista histórica dialética assumindo uma postura ética-política-pedagógica. Como nos sugere Saviani (2019) pautando-se em uma teoria crítica da educação é desenvolver uma prática educativa na perspectiva dos interesses dos dominados, denunciar os limites, inconsistências e contradições das teorias hegemônicas (é contextualizá-las historicamente, epistemologicamente e socialmente) para evidenciar como e em que contexto surgiram e se desenvolveram, revelando assim a que interesses ocultos elas estão subordinadas.

#### 5.2.4 A importância da docência na EPT

Esta categoria foi identificada a partir da decodificação das respostas dos docentes em relação a uma questão aberta, momento o qual os docentes foram interrogados a refletirem acerca do seu papel enquanto docente em uma instituição da EPT, foram direcionados a se manifestarem por meio do seguinte questionamento “Como docente da Educação Profissional e Tecnológica, pra você, qual é o papel do professor na EPT hoje?”

Diante da análise das respostas e categorização das mesmas, percebe-se uma variação de posicionamentos e sentidos quanto qual seria o papel do docente na EPT. Assim sendo, foram definidas três subcategorias, as quais são: a utilitarista, que marca um posicionamento mais pragmático em relação ao papel docente; a de transição, o qual sinaliza para um entendimento que considera uma formação mais crítica, mas ainda dentro de um discurso da ideologia dominante; e a crítica que entende o papel docente como importante para construir uma educação emancipadora e

transformadora da realidade, está última a que defendemos e postulamos durante toda a pesquisa e a que buscamos ajudar a construir.

A subcategoria utilitarista se materializa nas respostas de 60% dos docentes, os quais atribuem o seu papel a “formação de profissionais”, para melhor visualização e identificação dessa subcategoria, abaixo alguns posicionamentos dos docentes:

Preparar o aluno para o mercado de trabalho, sendo ético, resiliente e perspicaz (D21)  
 Formar indivíduos preparados para o mundo dinâmico em que vivemos, onde as transformações constantes exigem senso crítico e proatividade (D17)  
 Contribuir para o desenvolvimento humano direcionado para o mercado de trabalho (D20)  
 Contribuir com o conhecimento técnico e humanista visando a formação para a vida cidadã (D3)  
 O professor é a ponte entre a educação básica e o conhecimento que deve ser aplicado no mercado de trabalho (D1)  
 Formação profissional em primeiro lugar [...] (D24)  
 Vejo que o principal papel do docente da EPT é contribuir, a partir de suas bagagens acadêmica e profissional, para a formação do estudante com o objetivo de ajudá-lo a se tornar uma pessoa apta a melhorar a sua vida através do trabalho. (D25)

Nas respostas acima fica claro o sentido pragmático atribuído pelos docentes em relação ao seu papel enquanto professor da EPT. Direcionar a sua prática para a formação profissional para o mundo do trabalho que está em constante transformação e busca cada vez mais profissionais preparados e capazes de se adaptar. Outras passagens que chamam a atenção são alguns termos que são utilizados com muita frequência enquanto artifícios ideológicos da classe dominante como competências a serem desenvolvidas por meio da educação com o objetivo de individualizar os sujeitos e atribuírem ao seu esforço o seu “sucesso” na vida e adaptação ao mundo dinâmico, como por exemplo ‘resiliente’ e ‘proatividade’.

Com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, resultantes do aumento da concentração do capital, da mundialização da economia, da primazia da esfera financeira sobre a da produção e dos novos paradigmas de organização e gestão do trabalho tendo em vista a competitividade [...] A escola passa a ser apontada como o espaço onde ocorrerá o domínio dos conhecimentos, das novas competências e das novas atitudes requeridas pelos novos processos e formar de organizar e gerir o trabalho. (KUENZER, 2002, p.66)

Mas devemos sempre lembrar que a escola e os processos formativos tanto de professores quanto de estudantes em nível de ensino médio estão inseridos na lógica capitalista, logo, as concepções de mundo e os sentidos atribuídos a educação e o papel do professor caminham nessa direção. Identificar essas concepções dentro da

prática institucional são relevantes para se construir um espaço de formação institucional que discutem essas visões, problematizando-as para evidenciar a sua essência alienadora e puramente pragmática para atender a interesses que vão em sentido oposto ao que “ingenuamente” acredita-se que esteja formando o estudante para melhorar a sua vida. “Na sociedade capitalista, o princípio educativo expressa as contradições entre capital e trabalho, que originam projetos educativos em permanente disputa [...] (KUENZER, 2016, p. 24).

É importante destacar que não se pretende aqui nessa pesquisa, como já evidenciado anteriormente, julgar os sentidos que o professor atribui ao seu papel enquanto educador, muitas vezes sentidos atribuídos por modismos pedagógicos ou por mero desconhecimento dos princípios pedagógicos que orientam a EPT, mas sim, buscar elementos que corroborem com a necessidade de se evidenciar visões que não estão em sintonia com uma educação emancipadora.

Considerando o EMI, dentro da concepção trabalhada no capítulo anterior, para além de soluções didáticas são necessárias primeiramente soluções, compromissos e posturas ético-políticas,

uma atitude docente integradora, orientada pela ideia de práxis [...] A ação didática integradora ganha sentido assim enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social. O ensino integrado é um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia e mantiver íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade pra além do capital. (ARAÚJO E FRIGOTTO, 2015, p.66)

A segunda subcategoria identificada como de “transição” por entender que a visão de alguns docentes estão se encaminhando para uma postura mais crítica, mas que ainda no nosso entender, precisam se apropriar um pouco mais de alguns elementos teórico-metodológicos, entretanto já sinalização para uma posição que ultrapassa o sentido utilitarista, mas ainda não chega a uma visão crítica e emancipadora de educação. Essa subcategoria de “transição” foi possível identificar nas repostas de 16% dos docentes materializadas principalmente na expressão “formação crítica”, conforme registros na íntegra das respostas:

Transmissão do conhecimento, dentro do meu campo de saber, para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, buscando seu desenvolvimento intelectual, cultural e analítico. (D7)

Auxiliar os estudantes a compreenderem a realidade por meio do trabalho (D19)

Importantíssimo, no contexto de ajudar a construir uma sociedade mais justa (D23)

Contribuir para a formação de cidadãos críticos e solidários (D10)

Entendemos como uma subcategoria de “transição” dentro da categoria do papel do professor na EPT, aqui nessa pesquisa, por identificar alguns sentidos atribuídos por uma parte dos docentes (20%) que requerem dar um passo a mais e se reconhecerem enquanto classe e que estão inseridos em um ambiente que possibilite discutir essa luta de classes. Assim sendo, “[...] práticas pedagógicas que se querem integradoras, orientadas pela ideia de emancipação social” devem ter as suas finalidades “articuladas aos projetos da classe trabalhadora” pautadas na dinâmica das relações sociais. (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 76).

Seguindo nessa linha de raciocínio a terceira subcategoria identificamos mais uma vez como, como nas outras categorias acima como “Crítica”, compreendendo que o posicionamento dos docentes (20%) nesse caso, se alinham com a perspectiva da transformação social e reconhecem o seu papel nesse movimento contra-hegemônica. Abaixo alguns excertos das respostas desses docentes:

Como professor, assim como instituição, temos uma função social que deve superar apenas dar as aulas do nosso conteúdo. O professor da EPT tem a necessidade de entender a realidade na qual está inserido e propor o entendimento da mesma com o que sua área de conhecimento permite, mas também em constante diálogo com outros colegas e áreas do conhecimento. Só assim é possível uma educação integrada de verdade e capaz de entender e agir na realidade. (D4)

Socializar o que há de mais desenvolvido na ciência, arte e filosofia a fim de instrumentalizar o estudante para o trabalho e a transformação de si e da sociedade em que vive. (D8)

[...] a ação mais imediata do trabalho docente neste campo vai além do próprio trabalho. Em suma, cabe ao professor atuar enquanto agente viabilizador da condição emancipadora [...] D(12)

Em conjunto com toda a comunidade acadêmica, o meu papel é contribuir na formação da classe trabalhadora, ensinando só conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade necessários para a compreensão e atuação na realidade do mundo do trabalho, a partir de atividades que integrem teoria e prática e articulem ensino, pesquisa e extensão. (D9)

O papel é bastante complexo. Compreende dar oportunidades para que os alunos compreendam os princípios científicos e tecnológicos que fazem parte dos saberes profissionais, permitindo uma compreensão mais ampla da realidade envolvida com a futura prática profissional. Também espera-se que os professores consigam discutir como esses saberes canônicos e profissionais se relacionam com as práticas sociais e com a própria ideia de

humanidade. Ou seja, permitir que o estudante se veja como sujeito dessa sociedade que pensa, compreende e questiona os seus fundamentos. (D11)

Essa postura docente de se compreender enquanto um agente social, mediador dos conhecimentos historicamente acumulados junto aos estudantes problematizando as relações sociais e entendendo que o seu papel enquanto docente da EPT vai além do que simplesmente transmitir os conhecimentos do seu componente curricular, pressupõe entender as potencialidades da educação enquanto função mediadora dentro da prática social mais ampla a partir da formação de consciências que questionem a sociedade atual na sua indissociabilidade com o processo de transformação social.

Diante dos posicionamentos acima apregoados pelos docentes e subscritos na subcategoria “Crítica” é possível afirmar que uma pequena parte dos docentes caminham, mesmo que não intencionalmente, na direção de uma postura condizente com a teoria crítica da PHC, quando se volta para formar sujeitos críticos da realidade atual,

[...] o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus questionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma qualidade específica da prática social. E é esta, sem dúvida, a marca distintiva da pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2012, p. 16)

Mas para que mais professores desenvolvam o seu trabalho educativo nessa direção, e diante dos dados trazidos até aqui explicitados dentro das categorias discutidas nas páginas acima, necessitamos propiciar oportunidades ao conjunto dos docentes de uma reflexão teórica, pois é sintomático que grande uma grande parte dos docentes e conseqüentemente dos estudantes também, relacionem a EPT, o EMI, a categoria do Trabalho como Princípio Educativo como um conjunto de modalidades que estão atreladas a uma formação para o sistema produtivo, ou melhor, para o mercado de trabalho de forma pragmática e utilitarista.

Fica evidente que na discussão dos capítulos até aqui a ideologia da classe dominante impera nas relações sociais e conseqüentemente nas relações educativas. Portanto, não podemos perder de vista que tanto o estudante quanto o professor são pertencentes ao todo social, estão inseridos nessas relações, pois são sujeitos

concretos e submetidos as relações que os circundam, portanto acabam reproduzindo muitas vezes, sem uma compreensão mais aprofundada o ideário dominante.

Diante dessa problemática se faz necessário construir dentro da instituição espaços para discutir essas inquietações, e isso fica evidente também no posicionamento dos docentes, que como podemos observar por meio de um questionamento direcionado a eles na pesquisa no que compete na possibilidade da oferta de uma formação: “Você considera importante e necessário a oferta de um curso de formação inicial em EPT para os docentes e/ou novos docentes da instituição”? As respostas dos docentes estão no gráfico a seguir:

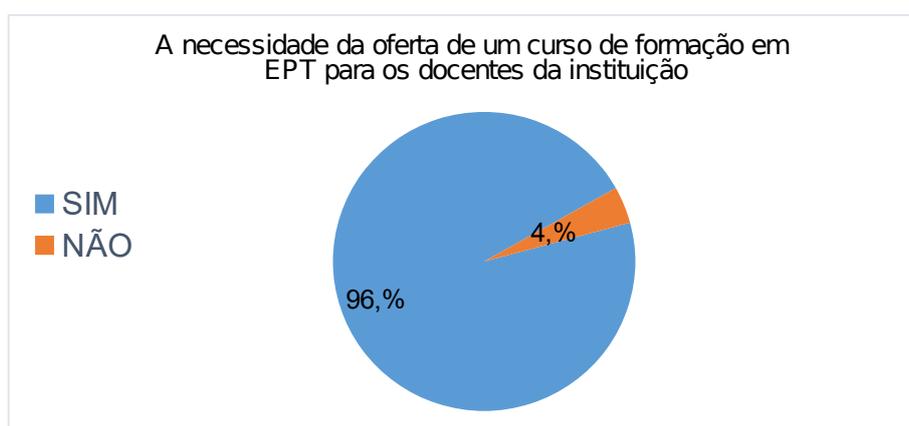


Gráfico 7 – Importância de uma formação em EPT para os docentes

Como fica evidente no quadro acima, a grande maioria dos docentes que participaram da pesquisa (96%) consideram necessário e importante um curso de formação que discuta os princípios da EPT. Assim sendo, ao discutir as temáticas Trabalho como Princípio Educativo, EPT e EMI em sua construção como campo de estudos e disputas faz-se necessário trazer essas reflexões para a formação docente.

aos docentes da EP importa compreender que a formação humana integral – da qual eles são sujeitos formadores –, vai além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade, visto que procura promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos da humanidade, ao invés de subordinar-se aos interesses econômicos que têm no mercado o seu sustentáculo. (MOURA, 2014, 103).

Nessa direção no próximo capítulo será apresentado o produto educacional desenvolvido, produto este que é um dos objetivos da pesquisa. Trata-se de um curso de formação em EPT que vai discutir os conceitos trazidos até aqui.

## 6. PRODUTO EDUCACIONAL<sup>48</sup>

O Produto Educacional desenvolvido a partir dos resultados da presente pesquisa caminhou na direção de se construir um espaço de formação e reflexão em torno dos principais fundamentos epistemológicos que regem a EPT e o EMI, apontando como uma alternativa teórico-metodológica a PHC enquanto prática pedagógica, privilegiando como uma categoria mediadora o Trabalho como Princípio Educativo.

Ao se eleger os conteúdos acima mencionados a proposta formativa busca na perspectiva historicizadora da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Médio Integrado, evidenciar seu percurso histórico no campo educacional brasileiro, que é marcado pela dualidade e está presente também no percurso histórico da instituição onde a pesquisa se desenvolveu, superar essa visão pragmática da educação voltada para atender o mercado de trabalho, como evidenciou-se nas análises dos dados no capítulo anterior, é imperativo. A proposta também traz uma abordagem na perspectiva das categorias trabalho e educação, suas relações e seus fundamentos ontológicos e históricos. A partir de Saviani (2007) trazer as dimensões ontológicas e históricas do trabalho para a formação dos docentes permite a construção de uma compreensão mais ampla do Trabalho como Princípio Educativo. Nessa direção, ao apontar a Pedagogia Histórico-Crítica como um método pedagógico que não converge em uma pedagogia voltada para a manutenção do modo de produção atual, mas sim na busca da possibilidade de sua transformação e superação é orientar a prática educativa do docente com o entendimento de que “a educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2012, p. 121).

Nessa perspectiva, a proposta de formação foi direcionada para trabalhar os conceitos na perspectiva de desenvolver nos docentes uma dimensão na perspectiva ético-político e didático-político-pedagógico. Essa foi a direção escolhida por entender que os docentes que atuam no IFPR – Campus Foz, conforme ficou claro na caracterização dos participantes da pesquisa, já possuem uma formação qualificada na

---

48 O Produto educacional “Proposta de Formação inicial e continuada para a Educação Profissional e Tecnológica disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598157> ou no anexo I.

sua área de atuação, mas conforme os resultados apresentados no capítulo anterior, a maioria dos docentes e dos estudantes consideram a formação dentro da modalidade EPT enquanto uma formação voltada para atender os interesses do mercado de trabalho, uma concepção fragmentada de EMI e as categorias de trabalho e educação ocorrem de maneiras distintas, sem relação. Nesse sentido, para além dos conteúdos disciplinares a formação docente para a EPT deve discutir questões didático-político-pedagógicas e também qual é função social da EPT. Assim a reflexão centra-se para além dos conteúdos disciplinares “[...] o papel do docente na EPT, o qual, evidentemente, não pode mais ser o de quem apenas ministra aulas e transmite conteúdos”. (MOURA, 2008, p. 35).

Dante Moura (2008) refletindo sobre a formação docente para a EPT, parte da problematização do modelo socioeconômico atual, que segundo o autor está alicerçado no modelo neoliberal consubstanciando na globalização. Modelo de sociedade que produz desigualdades econômicas e sociais, que valoriza o mercado em detrimento das relações humanas, pautadas nos privilégios e acumulações de riquezas em favor das classes dominantes. Diante desse quadro, discute uma atuação docente na educação profissional e tecnológica que busque a superação dessa lógica, que caminhe na construção de um projeto de educação que dialogue com um projeto de sociedade justo e igual. Moura, encontra esta possibilidade dentro das instituições de EPT de caráter público (as instituições privadas estão inseridas na lógica de mercado), mas para tanto, precisa formar os docentes que já atuam ou atuarão nesta modalidade de ensino na perspectiva que caminhe por princípios alicerçados na pesquisa e que tenha como um dos eixos centrais conteúdos didáticos-políticos-pedagógicos.

Paulo Freire (2014) em *Pedagogia da Autonomia* descarta a neutralidade do ato educativo, que deve ser dirigido com uma intencionalidade permeada de um sentido de transformação das relações injustas praticadas na sociedade. Um educador (a) crítico (a) deve reforçar em sua prática educativa a possibilidade de mudança “...isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica” (FREIRE, 2014, p. 110).

Outro elemento importante considerado na construção do produto educacional é o compromisso da instituição. A proposta de formação tem que ser assumido pela coletividade dos atores educacionais. A formação destes trabalhadores em educação deve ser compromisso de todos, um ato intencional, político-pedagógico e ideológico.

“Esse conhecimento é criado pouco a pouco e comporta assumir estereótipos e esquemas ou imagens determinadas da docência. Por isso a formação do professor deve adotar uma metodologia que fomente os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências. Além disso, deveria ocorrer no interior das instituições educacionais para obter a mudança individual e institucional” (IMBERNÓN, 2011, p. 120)

Corroborando com essa perspectiva Nóvoa (2009) enfatiza que nos percursos formativos do educador (a) é preciso que os mesmos assumam o protagonismo de sua formação, tornando-se não objeto, mas sujeito da sua prática. Nesse contexto, os professores devem ser protagonistas nas reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento profissional docente é uma construção contínua, perpassa toda a formação e experiência do indivíduo. O professor não é algo pronto e acabado ao sair de seu curso de formação e ao iniciar sua vida profissional, está permanentemente em desenvolvimento, movido por meio de processos investigativo e reflexivos de sua práxis, objetivando alcançar a qualidade de ensino e a qualidade da aprendizagem.

Assim sendo, a idealização da proposta foi no sentido de construir uma proposta de formação para a EPT que ficasse disponível para que quando um novo servidor ingressasse na instituição fosse direcionado a fazer essa formação. Seguindo nessa linha de raciocínio o produto educacional foi estruturado para acontecer de forma online, remota e assíncrona. Para tanto, a plataforma utilizada foi o Moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem do campus Foz do Iguaçu) utilizando-se dos recursos interativos disponíveis na plataforma.

A proposta de formação foi idealizada para acontecer em três módulos: 1) Fundamentos Ontológicos e Históricos do Trabalho e Educação; 2) Conceitos da Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio Integrado e 3) Uma alternativa teórico-prática: A Pedagogia Histórico Crítica.

O primeiro módulo “Fundamentos Ontológicos e Históricos do Trabalho e Educação” são trabalhados os conteúdos e conceitos Ontológicos e Históricos da Educação e Trabalho que darão suporte para a compreensão do conceito Trabalho como Princípio Educativo. A proposta deste módulo é o cursista identificar o Trabalho como Princípio Educativo como uma das categorias centrais que norteiam a proposta da Educação Profissional Tecnológica. Para tanto nos utilizamos dos textos de Saviani (2008 e 1994) e do texto de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

O segundo módulo “Conceitos da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Médio Integrado” foram trabalhados a historicidade da EPT e a compreensão da proposta do EMI. A proposta deste módulo é a identificação dos conceitos que norteiam a proposta da Educação Profissional Tecnológica, identificando de que forma a Formação Humana Integral ou a Omnilateral se caracteriza como uma das categorias centrais que orientam o EMI. Para tanto utilizamos como suporte dessa mediação os textos de Ramos (2008), Moura (2008) Araújo e Frigotto (2015) e um documentário intitulado “A origem de uma nova institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os Institutos Federais” Schiedeck (2019).

O terceiro e último módulo “Uma alternativa teórico-prática: A Pedagogia Histórico Crítica” apresenta a Pedagogia Histórico Crítica como uma possibilidade de metodologia para se trabalhar no Ensino Médio Integrado. A proposta deste módulo é a identificação de que forma a Pedagogia Histórico Crítica se alinha aos conceitos e perspectivas da EPT e como ela se apresenta enquanto alternativa metodológica para se trabalhar no EMI. Para tanto, utilizamos como referências os textos de Ramos (2016), Abrantes (2018) e uma Live denominada “Caracterização geral da PHC como teoria pedagógica” realizada por Saviani (2020) em um curso de extensão.

## 6.1 Implementação do Produto Educacional e Avaliação da Proposta de Formação

Antes da implementação da proposta, primeiramente a mesma foi apresentada aos docentes na semana pedagógica da instituição no início de fevereiro de 2021, momento o qual foi realizado o convite via web conferência para os docentes da instituição para participarem da proposta e posteriormente avaliarem a mesma.

Na sequência, a proposta de formação foi cadastrada<sup>49</sup> junto a Direção de Ensino e Pesquisa (DIEPEX) da instituição, o qual deu parecer favorável para início da proposta e encaminhou a decisão para a Direção-Geral da instituição que também foi favorável ao início da proposta de formação. Vale destacar que no parecer favorável da DIEPEX a mesma menciona que:

---

49 Conforme Anexo IV.

salienta-se a importância da proposição deste evento remoto aos docentes e acadêmicos, que promoverá a reflexão sobre os Fundamentos Ontológicos e Históricos do Trabalho e Educação, os Conceitos da Educação Profissional e Tecnológica e sobre a alternativa teórico-prática: A Pedagogia Histórico Crítica.

Podemos inferir que a manifestação favorável das direções do campus já são de certa forma uma pré-avaliação da proposta. Corroborando para este entendimento a manifestação acima da DIEPEX, que caminha nessa direção ao reconhecer a importância da formação para os docentes da instituição.

O convite para a participação na proposta foi enviado via e-mail para os docentes que atuam no EMI, os mesmos que foram convidados a participarem da pesquisa no momento do levantamento dos dados. Na ocasião o convite também foi estendido aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Física da instituição, por entender que os conteúdos da proposta são importantes para esses acadêmicos, uma vez que a formação desses futuros licenciados está sendo desenvolvida em uma instituição de EPT. A intermediação com os acadêmicos foi realizada junto a coordenação do referido curso. No convite por e-mail também foi enviado um tutorial com as informações necessárias para cadastro no Moodle do campus e também para inscrição na presente proposta.

Num primeiro momento houve a inscrição na proposta de 09 cursistas, sendo 06 docentes da instituição e 03 acadêmicos da licenciatura em Física. Desses 09 cursistas, apenas 05 iniciaram a proposta de formação participando da atividade da primeira semana e, todos eles docentes do Campus. Mas apenas 01 docente concluiu a proposta de formação participando de todas as atividades propostas no período estipulado, que foi entre 22/02 até 31/03/2021.

Essa baixa participação fica clara e evidente devido ao contexto atual que estamos vivendo. Muitos professores justificaram a não inscrição no curso devido a demanda de trabalho provocada pelo trabalho remoto imposto pela pandemia a qual estamos vivenciando neste período histórico, mas reconhecem a relevância da proposta e outros professores inscritos na proposta solicitaram ampliação do prazo para concluir as atividades., conforme manifestações abaixo:

Oi Celso, obrigada pelo contato mas não vou fazer a capacitação oferecida por você porque estou com muitas demandas e preciso focar em alguns assuntos (D1)

Celso meu caro! Parabéns pela montagem do curso. Eu sinto dizer, mas realmente preciso declinar. Entrei no mestrado da Unila em biodiversidade e

estou bem atolado de coisas para ler e projeto para fazer. Sucesso no curso!  
(D2)  
Olá Celso, podemos ampliar esse prazo de entrega das atividades. Só pra não perder o habito de flexibilizar prazos (D3)

Diante da baixa participação dos docentes na aplicação do produto no período estipulado, decidimos ampliar o prazo das atividades, estipulado agora até 31/05/2021 para conclusão das atividades, vale o registro que a DIEPEX foi mais uma vez favorável a essa ampliação de prazo da proposta<sup>50</sup>. Após a ampliação do prazo, optamos por fazer mais uma rodada de convites que foi realizada novamente via e-mail para os docentes da instituição e também para os acadêmicos da licenciatura em Física no final de Março/2021. Após, esse novo contato mais três cursistas se juntaram a proposta, totalizando até o momento 12 inscritos na proposta de formação, que ainda está em desenvolvimento.

Gostaríamos de salientar o sentimento de frustração e também de realização com a presente proposta. A frustração se deve a pouca participação na proposta, uma vez que na fase de coleta de dados, 24 docentes se manifestaram a favor da oferta de um curso de formação para a EPT, conforme gráfico 7, mas apenas 07 docentes se inscreveram na proposta e somente 01 concluiu o percurso formativo. Mas, devemos reconhecer que o momento atual se mostra um período incerto e de muitos desafios para os profissionais da educação, em especial aos docentes, que viram o seu trabalho pedagógico intensificar com variadas demandas mais as demandas da sua vida privada que agora se confundem na perspectiva do trabalho remoto, onde agora o professor desenvolve o seu trabalho dentro da intimidade do seu lar.

A alegria se materializa na formação do primeiro participante, que realizou todas as atividades propostas com um bom aproveitamento e o seu percurso formativo se expressa no @portfólio<sup>51</sup> desenvolvido pela professora em questão e também na materialidade do primeiro certificado<sup>52</sup> emitido em relação a proposta desenvolvida aqui nessa pesquisa.

Diante da finalização das atividades propostas no produto educacional desenvolvido a partir dessa presente pesquisa, é possível fazer uma avaliação da efetividade dessa proposta de forma mais efetiva. Assim sendo, o primeiro aspecto a se avaliar é a compreensão dos fundamentos da EPT que o cursista tem ao iniciar a

50 Conforme justificativa e parecer favorável da DIEPEX que constam no Anexo IV

51 @Portfólio desenvolvida pela professora pode ser visualizado no Anexo V

52 Certificação da proposta de formação está no Anexo VI

formação, nesse sentido vale o registro aqui, na íntegra da manifestação da professora que concluiu a formação, atividade essa realizada no fórum inicial, conforme o quadro 1, que detalha as atividades da proposta.

**Professora:** Olá a todxs! Sou professora substituta no IFPR Campus Foz do Iguaçu, onde leciono Artes. Sou bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Arte e Design pela Nottingham Trent University (Inglaterra), e Licenciada em Arte pela Universidade Estadual do Centro-oeste (Unicentro). Já lecionei em curso técnico de artes plásticas, em curso superior de Design, e o IF está sendo a minha primeira experiência com ensino médio (muito positiva, adoraria um dia me juntar ao IF como professora concursada). **Tenho uma compreensão limitadíssima sobre a EPT e por isso optei por participar desta capacitação, muito oportuna.** Somente tenho algumas poucas leituras sobre a pedagogia histórico-crítica, e a partir dessas leituras e da presente oportunidade, gostaria de aprofundar um pouquinho mais. Obrigada por compartilhar sua bagagem, professor Celso!. (2021, grifos nossos)

É importante destacar que a inscrição da professora na proposta de formação, se move a partir da oportunidade de aprofundar sua compreensão sobre os conceitos em EPT, quando diz “tenho uma compreensão limitadíssima sobre EPT” e prossegue ao afirmar que “por isso optei por participar desta capacitação”. Esse registro reflete a importância do produto educacional desenvolvido, pois o mesmo tem por objetivo apresentar os conceitos da EPT e do EMI aos que desconhecem essa proposta.

As próximas atividades desenvolvidas pela professora na proposta de formação foram os diários de bordos, que foram sugeridos enquanto uma oportunidade para a reflexão e apropriação dos conteúdos trabalhados dentro dos módulos por meio do processo de escrita. Enxergamos, conforme nos traz Galiuzzi (2011) que escrever é preciso e a produção escrita constitui-se, ao mesmo tempo, em aprendizado e comunicação. Os diários de bordo ao final do percurso formativo empreendido durante o desenvolvimento da proposta de formação, dão forma enquanto uma das atividades finais ao @portifólio, que são acrescidos de uma introdução e considerações finais sobre o trajeto percorrido na formação.

“Ao recorrer a um projeto intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última instância (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos. (ANDRÉ, 2010, p. 175)

Vamos agora trazer alguns fragmentos das reflexões desenvolvidas pela professora a partir dos seus textos que estão no seu @portifólio para avaliarmos se os

conteúdos propostos na formação levaram a professora a uma apropriação dos mesmos.

Nessa direção o primeiro destaque está em delimitar os princípios que fundamentam o Trabalho como Princípio Educativo, conteúdos trabalhados no primeiro Módulo – Fundamentos Históricos e Ontológicos do Trabalho e Educação. A professora a partir do (@portfólio, 2021) entende que o trabalho no seu sentido ontológico se caracteriza pela essência humana que é o trabalho, nesse sentido expõe que

[...] é pertinente contextualizar as relações entre educação e trabalho, bem como contextualizar, ontologicamente, a relação entre homem e trabalho. O ser humano sempre adaptou a natureza a si e às suas necessidades, agindo sobre ela através do trabalho. Desta forma, podemos dizer que a essência do homem é o trabalho. O trabalho como produção e como formação do homem, por sua vez, é um processo educativo. Desse modo, tanto a origem da educação quanto a origem do trabalho coincidem com a origem do ser humano. Assim, desde os tempos mais remotos, os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. (@Portfólio, 2021, anexo V, grifos nosso)

Também traz a necessidade de se compreender o trabalho no seu sentido histórico, quando diz que

A separação entre trabalho e educação somente veio a partir da apropriação privada da terra, o principal meio de produção. Essa separação significou também a divisão dos homens em classes: a classe dos proprietários e classe dos não-proprietários. Se não era possível viver sem trabalhar dadas as necessidades de agir sobre a natureza, o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar, porém não sem o trabalho: os proprietários agora podiam viver do trabalho alheio. Se não era possível viver sem trabalhar dadas as necessidades de agir sobre a natureza, o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar, porém não sem o trabalho: os proprietários agora podiam viver do trabalho alheio. [...]Desde a Antiguidade a escola foi-se complexificando até atingir, na atualidade, a condição de forma principal e dominante de educação, tornando-se parâmetro para aferir todas as demais formas. O modo de produção capitalista centraliza, a priori, o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita e obrigatória, com responsabilidade decisiva pela reprodução do modo de produção capitalista. Este modelo de educação é funcional ao sistema capitalista, pois este necessita da mão-de-obra (força de trabalho) qualificada pela educação. O trabalhador é considerado detentor de força de trabalho, podendo vendê-la mediante contrato celebrado com o capital. (@Portfólio, 2021, anexo V, grifos nosso)

Por fim, a professora sintetiza a compreensão expressada nos excertos anteriores quando articula o Trabalho e Educação no sentido ontológico e histórico na

direção do Trabalho como Princípio Educativo enquanto proposta de trabalho pedagógico para o Ensino Médio e EPT,

No ensino médio, a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática, deve ser exposta de maneira explícita e direta. O ensino médio deve resgatar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, explicitando como o conhecimento se converte em produção. Tal explicitação deve ocorrer na teoria e na prática, de forma a expor como o saber se articula com o processo produtivo. É nesse sentido que o trabalho como princípio educativo se insere no contexto da educação profissional e tecnológica [...] A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. Um projeto de educação integral que tenha o trabalho como princípio educativo articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, dialeticamente. (@Portfólio, 2021, anexo V, grifos nosso)

As reflexões acima apresentadas pela professora durante a atividade desenvolvida no primeiro módulo do curso nos permite inferir que dentro da proposta do módulo houve uma apropriação dos conteúdos dos textos indicados para leitura. O reconhecimento da relação entre Trabalho e Educação nos seus sentidos ontológicos e históricos para posteriormente compreender a premissa do Trabalho como Princípio Educativo é fundamental para a compreensão da concepção de uma educação integral, isso fica evidente nos excertos acima e quando a professora diz “Um projeto de educação integral que tenha o trabalho como princípio educativo articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais”. (@Portfólio, 2021, anexo V, grifos nosso)

Na sequência do desenvolvimento das atividades os conteúdos trabalhados no segundo módulo, trouxeram a historicidade da EPT e os fundamentos que regem o EMI, nessa direção as reflexões desenvolvidas no diário de bordo e expressas no @Portfólio visavam identificar categorias que envolvem a educação integral proposta pelo EMI. Primeiramente devemos destacar a compreensão de que a EPT se desenvolveu no contexto brasileiro de forma dualista, a apropriação desse fato histórico é vital para o docente conseguir compreender que a defesa de uma educação integral, pública, contra-hegemônica e de qualidade é um imperativo social em prol da classe trabalhadora. Nessa direção a professora traz essa compreensão em seu processo de escrita, quando diz que

A educação profissional e técnica e o ensino médio integrado propõem uma formação integral dos estudantes para além de conteúdos fechados em si mesmos. No contexto brasileiro, atravessamos por muito tempo a dicotomia entre formação instrumental para os filhos da classe trabalhadora e a formação acadêmica, acessada por via do ensino propedêutico, para os filhos das classes média e alta [...] Grande parte das escolas públicas, por sua vez, somente entregam o conteúdo de forma que o estudante formalmente conclua a “formação” dada pelo ensino médio. Este é o modelo fomentado pelo capitalismo, para o qual é desejável a inserção de sujeitos capacitados em diferentes níveis, passivos e acríticos. (@Portfólio, 2021, anexo V, grifos nosso).

A partir dessa compreensão podemos constatar apropriação dos conceitos do Trabalho como Princípio Educativo e da formação Omnilateral que são categorias que orientam a materialidade da proposta do EMI. Isso fica evidente quando a professora traz que,

Um dos eixos norteadores para a EPT integrada ao EM a ser destacado é o trabalho como princípio educativo [...] Considerar o trabalho como princípio educativo é conceber o ser humano como produtor de sua realidade, da qual pode se apropriar e transformar. Considera que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. A educação omnilateral também passa pela indissociabilidade e integração dos diversos campos do saber. A plena formação humana só pode ser alcançada conforme o ser desenvolve suas capacidades de decisão e ação sustentadas pela unidade entre trabalho intelectual e manual. (@Portfólio, 2021, anexo V, grifos nosso)

Outro ponto a se destacar é o reconhecimento a partir da educação integral da possibilidade de transformação da sociedade atual a partir da proposta do EMI,

É pela mediação pelo trabalho e pelo conhecimento que o homem se apropria da sua realidade. Se todo novo conhecimento pressupõe conhecimentos anteriores, todos devemos ter acesso ao conhecimento já produzido pela humanidade, bem como a uma formação que possibilite a apropriação desses conhecimentos para viabilizar a compreensão e a interação com a realidade no sentido de transformá-la coletivamente. É preciso que a formação seja significativa, pois formação sem significado concreto para os sujeitos é uma formação que os coloca na lógica subordinada. (@Portfólio, 2021, anexo V, grifos nosso)

O último e terceiro módulo da proposta de formação trouxe a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto uma alternativa teórico-metodológica para orientar o trabalho pedagógico do docente no contexto do EMI, porque dialoga com a perspectiva de uma prática educativa oposta a uma pedagogia utilitarista e pragmática que pretende

somente formar os indivíduos na lógica da preparação para o mercado de trabalho. Essa visão mais utilitarista da EPT ficou evidente na discussão dos dados nessa pesquisa, na medida a qual uma parte considerável de docentes atrelam a EPT e o EMI para a preparação para o mercado de trabalho. Nessa direção, após o contato com os textos e vídeo sugeridos neste módulo e diante do direcionamento para a construção de uma reflexão desenvolvida no diário de bordo, podemos dizer que houve uma apropriação dos conceitos básicos da PHC ao confrontá-los com a pedagogia utilitarista, conforme excerto abaixo:

Para além da aplicabilidade imediata dos conteúdos programáticos propostos pela escola, a PHC propõe apreensão do mundo através das propriedades do mundo real, dos processos históricos de representação, valorização e conceituação deste mundo – físico e social. Os conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos, e sociais são produções humanas dos quais todos os educandos devem poder se apropriar – a todos estes conhecimentos está atrelada a sua formação humana em sua totalidade. O papel da escola é a socialização dos conhecimentos sistematizados e a sua efetiva apropriação. Conteúdos e métodos devem formar uma unidade, e as escolhas devem ser feitas a partir dos interesses dos dominados – antes dos dominantes, e este é o primeiro ato de resistência à educação alienante. (@Portfólio, 2021, anexo V, grifos nosso)

Nessa direção e agora tratando da ação do docente dentro da perspectiva da PHC e na direção da dimensão político-pedagógica, dimensão essa que buscamos com a presente proposta de formação, se materializa quando a professora traz a seguinte reflexão “Os momentos de transformação radical da relação do indivíduo com o mundo [...] que pressupõe consciência por parte do corpo docente da tarefa de produzir seres humanos de sentimentos, de pensamentos e de ação transformadora” (@Portfólio, 2021, grifos nossos).

As reflexões trazidas aqui pela professora quando ela diz que “conteúdos e métodos devem formar uma unidade” e a necessidade de se construir uma “consciência por parte do corpo docente” para produzir uma “ação transformadora” caminham na construção de uma prática educativa intencional e na perspectiva do compromisso ético-político com uma educação emancipadora. Para corroborar com essa perspectiva, concordamos com Araujo e Rodrigues (2012, p. 113) que nos diz que

[...] quando os sujeitos do ensino e da aprendizagem incorporam em seu fazer pedagógico a atitude de quem busca articular o pensar e o fazer como práticas dialógicas que possibilitam compreender e transformar a realidade que se vivencia cotidianamente. É preciso, então, vivenciar uma práxis educativa como

atitude transformadora, o que significa incorporar o pensar e o fazer como unidade pedagógica. (@Portfólio, 2021, anexo V, grifos nosso)

Em relação ao método pedagógico proposto pela PHC para orientar o docente durante as aulas, tendo como ponto de partida e chegada a prática social global e reconhecendo a necessidade de ter como referência uma teoria que guie a prática, não de forma desarticulada ou uma sobrepondo a outra, mas como unidade pedagógica, constituindo-se assim a práxis, foi um momento de reflexão e de apropriação por parte da professora, manifestada com base no seguinte ponto

Saviani (2005) propõe um método baseado na contínua vinculação entre educação e sociedade, passando pelas seguintes etapas: a prática social (comum a professores e alunos), a problematização (identificação dos problemas da prática social), a instrumentalização (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas identificados na prática social) e a catarse (apreensão), que retorna para prática social de onde se partiu. Como sistema teórico-prático, a PHC vincula todos esses momentos, sem tratá-los de forma fragmentada. É preciso produzir vinculação consciente com o mundo tendo como referência central a prática social ou as relações sociais concretas. Estes momentos (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social) se articulam e pressupõem uma visão de totalidade ao integrar uma pauta que diz respeito à produção do conhecimento escolar como mediador do acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. A aula abrange múltiplas e complexas relações que se apresentam como situação social concreta e, assim, permite que se realizem análises do processo formativo humano para além do pragmatismo das condições imediatas. (@Portfólio, 2021, anexo V, grifos nossos)

Assim sendo, é possível considerar que as reflexões empreendidas após o contato dos participantes com os textos e vídeos disponibilizados nos módulos, no qual os conteúdos trabalhados estão interligados e pautados em uma concepção materialista histórica e dialética, auxiliam na construção de uma perspectiva crítica na busca de fomentar uma dimensão didático-política-pedagógica na ação docente em sua prática educativa. Diante dessas considerações, é possível afirmar que a PHC é enquanto teoria pedagógica contra-hegemônica pode contribuir para fazer frente ao modelo de educação pragmatista e dominante observada na visão dos professores e educandos, conforme identificamos na análise dos dados. Portanto, o percurso formativo empreendido na proposta mais as reflexões e apropriações dos conteúdos por meio do processo de escrita, nos permite deduzir, que nessa direção, a proposta se

constitui enquanto uma ferramenta de auxílio para a construção de uma perspectiva crítica na busca de uma educação emancipadora e transformadora, possível de se fazer a partir da proposta do EMI na instituição pesquisada e também nos demais institutos e escolas públicas no Brasil.

Outro ponto que nos permite caminhar no sentido apontado acima é quando a professora traz nas suas considerações finais no @Portfólio que

É necessário que se lute contra a subordinação dos currículos escolares ao cotidiano pragmático e alienado da sociedade, a fim de que se forme alunos que dominem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas. Precisamos do conhecimento para a concepção do mundo de forma mais ampla, para a prática transformadora da realidade social. É por isso que docentes e discentes precisam de teoria. Para uma educação a serviço da humanização dos indivíduos, e não a serviço do capital, que se volta contra a maior parte da humanidade. (@Portfólio, 2021, anexo V, grifos nosso)

Esse entendimento é o que buscamos com a presente proposta. Sabemos que não acontece de forma natural e espontânea, é necessário propiciar espaços formativos e de reflexões para se construir uma prática educativa na perspectiva crítica. Machado (2011) nos diz que a formação de professores para a EPT se manifesta como um desafio atualmente, devido as demandas desses profissionais em um mundo complexo e de transformações rápidas na esfera do sistema produtivo, nessa direção é preciso discutir uma formação didático-política-pedagógica, buscando “mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; [...] processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando” (MACHADO, 2011, p. 693)

Podemos identificar que essas premissas apontadas acima por Machado (2011), se manifestam no posicionamento da professora, como podemos observar na reflexão empreendida por meio das atividades desenvolvidas nos módulos da proposta de formação, materializadas no @Portfólio e também no posicionamento dela no fórum final da formação, o relato a seguir está na íntegra, pois reflete nas várias manifestações empreendidas os objetivos traçados para a proposta de formação,

**Professora:** Coloquei meu relato a partir do contato muito superficial que havia tido com a pedagogia histórico-crítica. Eu tinha algumas poucas leituras sobre o assunto, e nenhuma delas continha o recorte sobre sua inserção na EPT.

***Por desinformação, tempos atrás eu acreditava que a EPT nos IFs seguisse uma abordagem mais tecnicista, justamente em razão da inserção no mundo do trabalho (sem diferenciar “mundo” de “mercado”). Essa ideia equivocada já estava esclarecida pela leitura do PPP do campus, mas os textos apresentados aqui me proporcionaram uma construção mais sólida sobre a EPT, principalmente no que diz respeito ao trabalho (ação humana) como princípio educativo.*** Fiquei pensando sobre como a pedagogia das competências pode parecer atraente para os educandos pela sua característica imediatista, ao mesmo tempo em que o imediatismo tão sedutor é o mesmo que alimenta a alienação que a educação integral busca evitar. Me parece que os conceitos trabalhados aqui corroboram o que eu sempre, ainda que intuitivamente, defendi na escolarização. Para além do “para que aprender isso?” (pergunta que muitas vezes fica sem uma resposta além do “para passar no vestibular”), contextualizar e reconhecer o espaço desse “isso” no mundo. É nessa contextualização que reside o potencial emancipatório do ensino, que compreende a apreensão de conhecimentos elaborados. Quanto à incorporação desses conceitos na minha prática docente, penso que alguns conteúdos são mais “contextualizáveis” do que outros, mas a contextualização do conhecimento sempre me foi muito cara nas minhas aulas, e agora, mais ainda. Metodologicamente, gosto de utilizar a abordagem triangular proposta pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, que compreende o ver-contextualizar-fazer, não necessariamente nessa ordem. Há ainda a possibilidade de demonstrar o triângulo para que se passe mais vezes pela contextualização, pois é a partir dela que se pode conectar os saberes de uma aula com os de outras, integrando conhecimentos e suavizando a fragmentação. Recentemente fiz isso em uma aula que tratava sobre arte urbana – pichação, grafite e muralismo. Se o assunto costuma ser tratado de uma forma meio “morna”, ora apresentando essas manifestações quase como sinônimas, ora com distinções arbitrárias (“grafite é arte e pichação é vandalismo”), eu insisti em observar as conexões conceituais que existem entre essas formas de manifestação e os desdobramentos que existem a partir delas, sem oferecer respostas fechadas, mas instigando os alunos a refletirem para que possam formar suas opiniões com embasamento. Sobre o diálogo que essas manifestações artístico-culturais têm com o contexto urbano, me aproximei da geografia e cheguei a compartilhar um texto a respeito com o professor da disciplina, para um possível aproveitamento numa aula de Geografia que eventualmente pode se relacionar com Artes. Nesse caso específico, dependeríamos de “coincidir” os conteúdos (já que cada um fez seus planos de aula de forma independente), o que coloca em questão a possibilidade de todos os planos de aula serem elaborados conjuntamente de forma que essas conexões possam ser identificadas e trabalhadas sempre que possível. (2021, em negrito grifos do autor)

Quando a professora relata, conforme excerto acima, que “tempos atrás eu acreditava que a EPT nos IFs seguisse uma abordagem mais tecnicista, justamente em razão da inserção no mundo do trabalho” e complementa ao afirmar que “os textos apresentados aqui me proporcionaram uma construção mais sólida sobre a EPT, principalmente no que diz respeito ao trabalho (ação humana) como princípio educativo” temos a certeza que caminhamos dentro dos objetivos que nos propusemos nessa pesquisa, a partir das reflexões empreendidas no percurso teórico e na discussão dos dados levantados junto aos docentes e estudantes, que orientaram a

construção de uma proposta de formação em EPT (produto educacional), mesmo que almejássemos uma participação maior dos inscritos na proposta, de certa forma, agimos concretamente na instituição ao propiciar esse espaço de formação e reflexão.

Uma das etapas da proposta de formação era a avaliação do curso por meio de um formulário eletrônico disponível na plataforma. As questões estavam direcionadas para avaliar a pertinência da presente proposta alinhada aos objetivos ao qual a presente investigação se propõe. Os seguintes pontos de análise da proposta formativa avaliados foram: **A) Questões fechadas:** 1) A organização da formação no Moodle (se as orientações e atividades estavam claras); 2) O material disponibilizado (conteúdos) estavam de acordo com a proposta de formação; 3) Pensando que a proposta foi idealizada para ficar disponível para novos servidores do IFPR – Foz e também pode vir a ser um futuro curso de extensão, você considera esta proposta viável; **B) Questões abertas:** 1) Você identifica que as reflexões propostas nos módulos proporcionam uma melhor compreensão sobre os conceitos da EPT; 2) Quais contribuições a compreensão dos fundamentos e da relação entre trabalho e educação trazem para a sua formação; 3) Você considera que a participação no curso é importante para a sua formação; 4) Que contribuições você deixaria para o aperfeiçoamento da proposta de formação: Cite pontos positivos e negativos.

Em relação às questões fechadas a professora concluinte manifestou-se positivamente, respondendo todas as questões fechadas assinalando a alternativa sim. Diante desse registro, podemos afirmar, mesmo que seja apenas uma avaliação, que nos aspectos mencionados nas questões fechadas a proposta se apresenta viável.

Em relação às questões abertas, a professora manifestou-se da seguinte forma:

No ponto 1) *“Trata-se de um bom referencial para compreender a base formativa da EPT”*. Nesse ponto fica claro que os textos trazidos para a discussão permitem uma razoável apropriação dos conceitos trabalhados na proposta de formação, conforme pudemos observar nas reflexões empreendidas pela professora no @Portfólio;

No ponto 2) *“Essa compreensão deve fazer com que o assunto trabalho seja sempre posto em seu sentido mais amplo, que se fomente a noção de que toda ação é trabalho”*. Mais uma vez as reflexões propostas a partir dos módulos e do material disponibilizado cumpriram os seus objetivos ao propiciar uma visão mais ampla da categoria trabalho.

No ponto 3) *“Sim. Para a minha e para a de qualquer professor, de forma que se possa ser o mais alinhado possível ao PPP do instituto/campus”*. Nesse caso a formação foi positiva e caminhou na direção de se reconhecer a necessidade de se buscar uma formação que se alinhe a função social da instituição na perspectiva discutida aqui nessa pesquisa a partir da proposta do EMI;

No ponto 4) *“Não penso que eu tenha contribuições, mas senti falta de falas do professor sobre os textos propostos, comentários sobre trechos mais importantes... Talvez isso encoraje mais interações nos fóruns”*. Consideramos a proposição da professora válida, e vamos adicionar na proposta de formação em cada um dos módulos, vídeos trazendo os aspectos principais dos conteúdos disponibilizados, fazendo uma relação entre os mesmos, a fim de direcionar melhor a leitura e realização das atividades e também estimular mais a participação nos fóruns. Essa sugestão foi incorporada no produto educacional final.

Por fim, por mais que até o momento tivemos apenas uma professora que percorreu o trajeto formativo completo na proposta de formação para EPT ofertada, considerando também que temos 11 participantes que ainda estão de certa forma realizando as reflexões e discussões sugeridas, consideramos essa proposta válida. Mas, é prudente enfatizar que essa formação não se esgota aqui, é necessária uma continuidade dessas propostas formativas e ampliação de seus espaços de debate e reflexões no interior da instituição. Debates que considerem a atuação docente como propulsora de transformações. Reflexões estas que direcionem nossas práticas educativas rumo a uma formação integral, histórico-crítica, sólida e de base científica e tecnológica, atrelada a um posicionamento político-pedagógica intencional, que reflita de forma contundente no papel e função social que professores e estudantes desempenham na sociedade.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo de investigação percorrido ficou claro que um projeto de sociedade justa e igualitária é possível de ser construído por um projeto de educação que se alinhe com este horizonte emancipador e transformador da realidade, em contraposição a uma sociedade injusta e fortemente marcada pela desigualdade social. Nesta perspectiva, a partir da categoria da contradição, consideramos o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais uma possibilidade latente de se praticar uma educação transformadora.

Ao trazer para a discussão a relação entre educação e trabalho com o modo de produção atual, percebemos o desafio de tamanha empreitada. A sociedade capitalista da forma que se estruturou (incorporando as ciências ao sistema produtivo, produzindo a divisão técnica do trabalho) utiliza-se de mecanismos para a sua reprodução e perpetuação, levando a concluir que não existe outra maneira de desenvolvimento social. Apropria-se das relações de trabalho e dos processos formativos, conformando mentes e corpos segundo a sua lógica.

Nessa direção, como vimos no percurso teórico percorrido, o contexto acima, se materializou nas legislações educacionais de cada época na história da sociedade brasileira e conseqüentemente na EPT. De início a educação profissional se mostra uma alternativa para os desafortunados que viviam a margem da sociedade, com o crescimento industrial no país, a reestruturação e flexibilização do sistema produtivo a educação profissional se volta para atender as demandas do mercado de trabalho. Uma educação fragmentada, pragmática e utilitarista, desenvolvida em uma estrutura dualista e classista. Uma sociedade que carrega os desmandos e desigualdades sociais de uma história marcada por mais de três séculos de escravidão.

Ao fazer um breve resgate histórico desconstruindo e descortinando algumas relações estabelecidas e cristalizadas na educação, ficou evidente a dualidade educacional praticada no Brasil, a qual, estabelece aos jovens da classe trabalhadora uma educação fragmentada, utilitária e “interessada” para o mercado de trabalho (trabalho manual), e proporciona aos jovens das classes abastadas uma educação humanista e “desinteressada” voltada para as ciências (trabalho intelectual) e acesso à universidade.

Uma ideologia tão forte e dominante, que se revela em todos os espaços formativos, e, inevitavelmente também está presente nas práticas educativas nos Institutos Federais. Como vimos no percurso metodológico empreendido, foi possível identificar que a maioria dos professores e estudantes da instituição pesquisada atribuem a EPT, o EMI e a premissa do Trabalho como Princípio Educativo como fatores de preparação para o mercado de trabalho. Também foi possível identificar que uma parte considerável, de professores e estudantes, não relacionam as categorias trabalho e educação de forma orgânica e sistematizada, como se essas dimensões humanas se desenvolvessem de forma paralela e distantes. Trabalho é associado a emprego e educação é associada a preparação para esse emprego, um entendimento superficial e condicionado. Esse entendimento da EPT como fator de empregabilidade está enraizada na educação brasileira e é disseminada pela ideologia capitalista, individualizando assim os sujeitos.

Entretanto, devemos buscar na proposta do EMI alternativas para romper com essa visão que se distancia da proposta dos IFs. Pode parecer um discurso ingênuo e romantizado, mas pelo contrário, é uma postura político-pedagógica, alimentada com uma intencionalidade de buscar caminhos possíveis.

Ao mover-se pelo materialismo histórico-dialético, mesmo que de forma breve, ficou evidente que na historicidade das relações sociais, econômicas e culturais, que o capitalismo se desenvolve em escala crescente, mas, ao mesmo tempo, pressionado pela luta de classes, por meio das contradições, oferece oportunidades de se caminhar nessas sendas que ficam abertas pelo meio do caminho. Nessa direção, respaldando-se na concepção da categoria do Trabalho como Princípio Educativo, precisamos buscar elementos e conceitos que rompam com uma visão de mundo a-histórica e naturalizada nas relações estabelecidas hoje na sociedade e na educação.

No trajeto do percurso teórico, identificou-se que a Pedagogia Histórico-Crítica se configura enquanto uma teoria contra-hegemônica em relação as pedagogias tradicionais e é uma alternativa teórico-metodológica para orientar a prática educativa na proposta do EMI. A PHC e a proposta do EMI, entendem que a escola deve ser considerada como espaço de luta, que possibilite a formação e transformação da visão de mundo de professores e estudantes.

Mas, essa possibilidade só será uma alternativa de se praticar uma educação nessa direção, se os educadores forem orientados nessa direção político-pedagógica.

Para tanto, é preciso propiciar espaços de formação. Devemos ter o entendimento que os docentes e os educandos são reflexos das suas condições materiais e das relações sociais que estabelecem. Portanto, é preciso fomentar a discussão resgatando o compromisso social que cabe aos professores da EPT, fortalecendo o seu papel de sujeitos transformadores.

Sendo assim, ao propor enquanto produto educacional uma “Proposta de formação inicial e continuada para a Educação Profissional e Tecnológica”, esperamos ter contribuído com o fortalecimento dos princípios pedagógicos da instituição pesquisada, no compromisso com a proposta do EMI, no estabelecimento do Trabalho como Princípio Educativo enquanto guia para a prática educativa dos docentes e estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa buscou este compromisso o tempo todo, que se materializou ao estabelecer e propiciar este espaço de formação e reflexão. Foi possível agir concretamente na dinâmica institucional ao propor um curso de formação para os professores. A proposta é uma iniciativa viável para fomentar discussões e reflexões das práticas institucionais, no sentido de se promover um melhor entendimento sobre as relações entre trabalho e educação, EMI e EPT.

Por fim, após o desenvolvimento desta investigação, consideramos que a proposta de formação docente desenvolvida é uma alternativa válida, ao proporcionar discussões acerca do EMI para os docentes que nele desenvolvem sua prática educativa. Mas, temos a clareza que essa formação não se encerra aqui, ao contrário, ela se configura apenas como um passo inicial de um longo caminho a ser percorrido. Acreditamos que existe muito no que se avançar ainda na direção de uma educação na perspectiva político-pedagógica emancipatória no desenvolvimento da EPT e EMI nos Institutos Federais. Há muito o que se explorar, como vimos existe um considerável potencial adormecido nessa rede de instituições. Possuem condições materiais para se tornarem uma grande alternativa contra-hegemônica e de resistência aos modelos pragmatistas de educação desenvolvidos no país a séculos. Portanto, há um grande potencial a se explorar ainda nos mais de 644 campus dos IFs espalhados pelo interior deste país continental, quem sabe num futuro não muito longínquo, na “esquina do tempo” os IFs venham a se tornar o “inérito viável”.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v.33, p.6-18, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>. Acesso em 05 de março de 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho. 2 ed. – São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAUJO, R. M.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 15 ago. 2015.

ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima, RODRIGUES, Doriedson S. (orgs). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima, RODRIGUES, Doriedson S. Filosofia da Práxis e Ensino Integrado: uma questão ético-política. In: **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional**. OLIVEIRA, de Ramon (org.). Campinas, SP: Papirus, 2012.

ARROYO, Miguel. “As relações sociais na escola e a formação do trabalhador”. In: FERRETTI, C. J. et alii (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999, p. 13-41.

\_\_\_\_\_, Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. FRIGOTTO, Gaudêncio. 10ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 138-166.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 28 de novembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 de novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 16 e julho de 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 17 de julho de 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 17 de julho de 2019.

BRASIL CNE/CEB. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE/CEB, 2012. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 15 de julho de 2019.

CARLOMAGNO, Márcio C; ROCHA, Leonardo Caetano da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, [S.l.], v. 7, n. 1, July 2016. ISSN 2236-451X. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771>>. Acessado em 13 de outubro de 2020.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A qualificação profissional entre fios invisíveis: uma análise crítica do PLANFOR**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2003.

CIAVATTA, M. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: INEP, 2008, p. 41-65. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: [http://inep.gov.br/informacaodapublicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287](http://inep.gov.br/informacaodapublicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287). Acesso em: 10 de março de 2021.

CIAVATTA, Maria. RAMOS Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 10 Jul de 2020.

CORRÊA, Vera. **As relações sociais na escola e a produção da existência do professor**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2ª ed., 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

DUARTE, Newton. A Importância Da Concepção De Mundo Para A Educação Escolar: Porque A Pedagogia Histórico-Crítica Não Endossa O Silêncio De Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jan. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>>. Acesso em: 12 de março de 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. – São Paulo: Cortez 2011.

IFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2023**. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2019-2023-Versao-Consum-2019.pdf>. Acessado em 29 de novembro de 2020.

IFPR. **Projeto Político Pedagógico – Campus Foz do Iguaçu – 2020**. Disponível em: <https://foz.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/PPP2020.pdf> Acessado em 29 de novembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista**. 9ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40. jan/abr. 2009b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>. Acesso em: 15 de outubro de 2020.

\_\_\_\_\_. (org.) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 10ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

\_\_\_\_\_. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário em desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2ª ed., 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho da. (Org.). **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional**. São Paulo: CUT, 2005, v. 1, p. 19-62. Disponível em: <http://docvirt.com/Hotpage/Hotpage.aspx?>

bib=BibliotMS&pagfis=6780&url=http://docvirt.com/docreader.net#. Acesso em: 25 de fevereiro de 2021.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 5ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.**

GRABOWSKI, Gabriel. RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, Legislação e Financiamento da Educação Profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline (org). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. Pg. 271-285.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais. O princípio educativo.** In: Cadernos do cárcere. Vol. 2. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008

LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval. SANFELICE, José Luiz (orgs). **Capitalismo trabalho e educação.** 3ª ed. – Campinas – SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

LUKÁCS, George. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas,** São Paulo, (4): 1-18, 1978.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Mesa Redonda: Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: INEP, 2008, p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em:[http://inep.gov.br/informacaodapublicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMKW1/document/id/492287](http://inep.gov.br/informacaodapublicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMKW1/document/id/492287). Acesso em: 02 de março de 2021.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Desafios teórico-metodológicos da relação Trabalho-Educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, v. 6, p. 22–32, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>>. Acesso em 12 de março de 2021.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2000.

MACHADO, L. R. de S. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008b, v. 8, p. 67-82. Disponível em [http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287](http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287). Acesso em: 26 de fevereiro de 2021.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.- set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 04 de março de 2021.

MALDANER, Jair José. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: BREVE CARACTERIZAÇÃO DO DEBATE. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 13, p. 182-195, dez. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>>. Acesso em: 30 de março de 2021.

MANFREDI, Silvia Maria. **A Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

MARX, C. **O capital: crítica da Economia Política**. Tradução Rubens Enderle. Boitempo Editorial, 2013.

MARX, C; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOLL, Jaqueline (org). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. IN: MOLL, Jaqueline (org). **Educação Profissional e**

**Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 58-80.

MOURA, D.H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração.** Holos, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

MOURA, D.H. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: INEP, 2008, p. 193-223. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-dapublicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287](http://inep.gov.br/informacao-dapublicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287). Acesso em: 06 de março de 2021.

MOURA, D.H. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 - (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em 25 janeiro de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, Brasília, 2008.

NOSELLA, Paolo. A Escola Brasileira no Final de Século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século.** 10ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. P. 166-189.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do Futuro presente.** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em : <https://drive.google.com/file/d/0B87FzBR943f8YVpWR0RZdF9ZUVE/view>. Acessado em 12 de março de 2021.

PACHECO, Eliezer (organizador), **Perspectivas da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio.** São Paulo, Fundação Santillana/Moderna, 2012.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** 2008. 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 11 de julho de 2019.

\_\_\_\_\_. A Educação Tecnológica como Política de Estado. IN: OLIVEIRA, Ramon de (org). **Jovens, Ensino e Educação Profissional: Políticas públicas em debate.** Campinas – SP: Papyrus, 2012. P. 9-47.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho, e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Pg. 42-58.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais: **Da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica**. In: Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar / organizadores: Maria Valéria Barbosa; Stela Miller; Suely Amaral Mello. – Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

SANTOS, E. H. Mesa Redonda: Formação de professores para a educação profissional e tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil. In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: INEP, 2008, p. 125-139. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao/dapublicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287](http://inep.gov.br/informacao/dapublicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287). Acesso em: 05 de março de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 42º ed.: Campinas – São Paulo; Autores Associados, 2012.

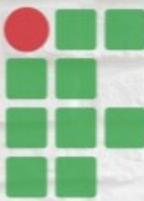
SOUZA, Silvana Aparecida de. **Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: “amigos da escola” e outras formas de participação**. Tese (Doutorado em Educação). USP: São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde16062008103840/publico/Tese.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## ANEXO I – Produto Educacional Desenvolvido



**PROFEPT**  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL  
Farroupilha

**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Paraná  
Campus Foz do Iguaçu

**PROFEPT**  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL  
Farroupilha

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA  
PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Mestrando: Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva / Orientador: Dr. Ricardo Antônio Rodrigues

**Produto educacional elaborado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. A proposta de formação é desenvolvida a partir da pesquisa "O Trabalho como Princípio Educativo no Ensino Médio Integrado do Campus Foz do Iguaçu do IFPR" que foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT - IFFAR).**

**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Paraná

## Introdução

A presente proposta de formação foi desenvolvida a partir dos resultados da investigação empreendida no programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) em nível de mestrado profissional. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Paraná - Campus Foz do Iguaçu e centrou-se em Identificar o entendimento que os professores e os estudantes, especialmente os docentes, possuem da categoria Trabalho como Princípio Educativo na perspectiva da proposta do EMI.

No levantamento e análise dos dados foi possível identificar que a grande maioria dos professores tem o entendimento de que a EPT, o EMI e a premissa do Trabalho como Princípio Educativo são conceitos voltados para a preparação para o mercado de trabalho. Esse entendimento da EPT, como fator de inserção no mercado de trabalho está enraizada na educação brasileira, entretanto, superar essa visão pragmática e utilitarista é imperativo para se construir uma educação emancipatória e integral.

Para tanto, é necessário possibilitar espaços de formação para os docentes que discutam os princípios pedagógicos que integram a proposta do EMI em uma perspectiva crítica e político-pedagógica na busca de dar um novo sentido as relações entre trabalho e educação. Nessa direção é que se coloca essa proposta de formação, na busca de contribuir na construção de práticas educativas que proporcionem acesso aos conhecimentos, permitindo aos estudantes uma leitura de mundo mais ampla sobre o mundo do trabalho questionando suas relações de exploração, conforme aponta Ramos (2008) "a finalidade da educação não deve ser a formação "para o mercado de trabalho" ou "para a vida". É formação pelo trabalho e na vida." (RAMOS, 2008, p. 28).

Assim sendo, enquanto possibilidade de suprir visões e concepções que fogem das compreensões defendidas na pesquisa que resultou nesse produto educacional e identificadas na etapa da análise dos dados, a presente proposta foi organizada em 03 módulos: 1) Fundamentos Ontológicos e Históricos do Trabalho e Educação; 2) Conceitos da Educação Profissional e Tecnológica e 3) Uma alternativa teórico-prática: A Pedagogia Histórico-Crítica.

### OBJETIVOS

- Discutir os conceitos que regem a a EPT e o EMI com ênfase na categoria do Trabalho como Princípio Educativo;
- Promover a integração dos conceitos e princípios pedagógicos institucionais com a prática educativa dos envolvidos na proposta de formação;
- Proporcionar uma reflexão didático-política-pedagógica a partir da relação trabalho e educação.

### PÚBLICO-ALVO

- Servidores Docentes e Técnicos Administrativos em Educação dos Instituto Federal do Paraná – Campus Foz do Iguaçu.

### METODOLOGIA

- O Curso é desenvolvido totalmente de forma online, remota e assíncrona. A proposta de formação é realizada no Moodle do campus Foz do Iguaçu, utilizando dos recursos interativos disponíveis na plataforma. O Moodle pode ser acessado no endereço eletrônico: <http://200.17.101.6/moodle/login/index.php>
- Para a realização das atividades e interação com os conteúdos é necessário um dispositivo eletrônico (smartphones / notebook ou computador) e acesso à internet.

### CERTIFICAÇÃO

- Terá direito a certificação o participante que desenvolver o @Portifólio.;
- Participar dos Fóruns de apresentação e de encerramento e fazer a avaliação da proposta.
- Certificado de 40h.

## ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA

- A proposta de formação está organizada em Semanas e Módulos:

A proposta de formação está estruturada em semanas e módulos para melhor organização do participante e visualização do curso. Por ser desenvolvido de forma assíncrona, cada participante pode se organizar conforme sua disponibilidade de tempo para realizar as atividades. Todas as atividades estarão disponíveis para serem realizadas do início ao fim da formação. A proposta está organizada para acontecer em 08 semanas:

A primeira semana está reservada para se familiarizar com a plataforma do Moodle e com a proposta do curso a partir de um vídeo de boas vindas e participar do Fórum de apresentação.

As próximas 06 semanas são reservadas para os módulos. Para cada módulo é reservado duas semanas, sendo a primeira semana para a leitura dos textos e visualização dos vídeos e a segunda semana para a realização e postagem dos diários de bordos.

A última semana é reservada para a entrega do @portifólio, participação no Fórum final e avaliação da proposta de formação.

- As atividades a serem desenvolvidas na proposta de formação:

Além dos Fórum de apresentação e Fórum final (obrigatórios), cada módulo possui uma atividade de fórum para interação dos participantes e registro das dúvidas e discussões acerca dos textos trabalhados (o fórum nos módulos não é obrigatório)

Cada módulo possui uma atividade dissertativa denominada de diário de bordo (uma ferramenta na qual possibilita um processo de construção de uma compreensão e reflexão dos conceitos pelos participantes por meio do processo de escrita). Nessa atividade os participantes serão orientados e direcionados a redigirem um texto reflexivo sobre os conteúdos trabalhados em cada módulo.

@Portifólio é uma das atividades finais (uma ferramenta que possibilita a organização do trajeto formativo empreendido no curso, valorizando o processo reflexivo e crítico desenvolvidos pelos participantes por meio da produção textual realizada durante os diários de bordos). Os participantes enviarão o @portifólio com as atividades dissertativas (os diários de bordos) desenvolvidos durante os módulos.

# Desenho do curso na plataforma MOODLE

2021 - Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica

Participantes

Emblemas

Competências

Notas

Painel

Página inicial do site

Calendário

Arquivos privados

Meus cursos

2021 - Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica

## APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA



A presente proposta de curso é um produto educacional, que é parte de um dos resultados da pesquisa intitulada "O Trabalho como Princípio Educativo no Ensino Médio Integrado do Campus Foz do Iguaçu do IFPR" desenvolvida no programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT - IFPR). Tem por objetivo apresentar e trabalhar de forma introdutória os conceitos epistemológicos que regem a Educação Profissional e Tecnológica, o Ensino Médio Integrado tendo como categoria central o conceito do Trabalho como Princípio Educativo e, a Pedagogia Histórico-Crítica como uma alternativa teórico-prática enquanto método pedagógico que orienta a prática educativa em uma perspectiva didático-político-pedagógica comprometida com uma educação emancipadora e transformadora das relações sociais atuais. A proposta de formação tem como público-alvo a comunidade acadêmica do campus Foz e, em especial aos novos servidores da instituição.

### ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO:

A proposta de formação está organizada em Semanas e Módulos:

**1ª Semana:** Inscrição dos interessados e apresentação da proposta: descrição da proposta por meio de um vídeo disponibilizado no Moodle de boas vindas e introdutório ao curso e uma atividade de fórum para apresentação e interação dos participantes.

**Da 2ª Semana a 7ª Semana:** desenvolvimento dos módulos:

1º Módulo: Fundamentos Ontológicos e Históricos do Trabalho e Educação;

2º Módulo: Conceitos da Educação Profissional e Tecnológica e o Ensino Médio Integrado;

3º Módulo: Uma alternativa teórico-metodológica: A Pedagogia Histórico-Crítica

Atividades a serem desenvolvidas nos módulos:

- Cada módulo possui um fórum para registro das dúvidas e discussões acerca dos textos trabalhados (não é obrigatório, é um espaço para interação entre os participantes);
- Uma atividade dissertativa denominada de diário de bordo (uma ferramenta na qual possibilita um processo de construção de uma compreensão e reflexão dos conceitos pelos participantes por meio do processo de escrita). Nessas atividades os participantes serão orientados a redigirem um texto reflexivo sobre os conteúdos trabalhados em cada módulo a partir da interação com os conteúdos disponibilizados por meio dos textos ou vídeos.
- Para cada módulo é reservado duas semanas, sendo a primeira semana para a leitura dos textos e visualização dos vídeos e a segunda para a postagem/realização dos diários de bordo.

**8ª Semana:** Atividades de encerramento:

- Uma atividade final denominada de @portfólio (uma ferramenta que possibilita a organização do trajeto formativo empreendido no curso, valorizando o processo reflexivo e crítico desenvolvidos pelos participantes por meio da produção textual realizada durante os módulos. Os participantes enviarão o @portfólio com as atividades dissertativas (os diários de bordo) desenvolvidos nos módulos;
- Um fórum final para reflexão e interação entre os participantes sobre uma síntese dos conteúdos trabalhados
- **Importante:** preencher o formulário para a avaliação da proposta desenvolvida no produto educacional.

**Orientação:** a proposta de formação está estruturada em semanas para melhor organização do participante e visualização do curso. Por ser desenvolvido de forma assíncrona, cada participante pode se organizar conforme sua disponibilidade de tempo para realizar as atividades. Todas as atividades estarão disponíveis para serem realizadas do início ao fim da formação, exceto o fórum final que estará disponível apenas a partir do dia 20/03/2020.

**Lembrete:** A autonomia, organização para os estudos e envolvimento com as atividades proposta são muito importantes para os participantes de cursos na modalidade EAD.

SEIAM TODOS BEM VINDOS!

Como primeira atividade desta proposta de capacitação assista ao vídeo de boas vindas e contextualização da proposta e a seguir participe do fórum de apresentações.

Um excelente percurso formativo a TOD@S!!!

Dúvidas sobre a proposta e as atividades desenvolvidas mandem mensagem aqui pelo AVA ou através do e-mail: celso.silva@ifpr.edu.br

Vídeo de boas vindas e Introdução da Proposta de Formação

Fórum de Apresentações

2021 - Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica

Participantes

Emblemas

Competências

Notas

Painel

Página inicial do site

Calendário

Arquivos privados

Meus cursos

2021 - Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica

**Participantes**

Emblemas

Competências

Notas

Panel

Página inicial do site

Calendário

Arquivos privados

Meus cursos

### Participantes

Não foram aplicados filtros

Pesquisar por palavra-chave ou selecione um filtro

Incluir usuários

Número de participantes: 13

Nome: **Todos** A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Sobrenome: **Todos** A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Selecionar	Nome / Sobrenome	E-mail de envio	Papéis	Grupos	Último acesso ao curso	Estado
<input type="checkbox"/>	[Redacted]	@fpr.edu.br	Estudante	Nenhum grupo	44 dias 0 horas	Ativo
<input type="checkbox"/>	Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva	celso.silva@fpr.edu.br	Professor	Nenhum grupo	agora	Ativo
<input type="checkbox"/>	[Redacted]	@fpr.edu.br	Estudante	Nenhum grupo	6 dias 1 hora	Ativo
<input type="checkbox"/>	[Redacted]	@outlook.com.br	Estudante	Nenhum grupo	37 dias 21 horas	Ativo
<input type="checkbox"/>	[Redacted]	@hotmail.com	Estudante	Nenhum grupo	39 dias 23 horas	Ativo
<input type="checkbox"/>	[Redacted]	@hotmail.com	Estudante	Nenhum grupo	40 dias 4 horas	Ativo
<input type="checkbox"/>	[Redacted]	@gmail.com	Estudante	Nenhum grupo	6 dias 7 horas	Ativo
<input type="checkbox"/>	[Redacted]	@fpr.edu.br	Estudante	Nenhum grupo	2 dias 2 horas	Ativo
<input type="checkbox"/>	[Redacted]	@fpr.edu.br	Estudante	Nenhum grupo	10 horas 21 minutos	Ativo
<input type="checkbox"/>	[Redacted]	@fpr.edu.br	Estudante	Nenhum grupo	27 dias 2 horas	Ativo
<input type="checkbox"/>	[Redacted]	@fpr.edu.br	Estudante	Nenhum grupo	25 dias 22 horas	Ativo
<input type="checkbox"/>	[Redacted]	@com	Estudante	Nenhum grupo	9 dias 6 horas	Ativo
<input type="checkbox"/>	[Redacted]	@fpr.edu.br	Estudante	Nenhum grupo	14 dias 22 horas	Ativo

Selecionar tudo Desmarcar todas as seleções Com usuários selecionados... Escolher...

### Fórum de Apresentações

Este espaço é destinado para que você se apresente e possamos assim te conhecer melhor. Comece pelo seu nome, formação acadêmica, naturalidade e o que mais você quiser compartilhar conosco. Após, nos conte um pouco mais sobre sua trajetória profissional, desde as escolhas iniciais até os caminhos que o (a) conduziram a ingressar em uma instituição no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica e, por último, nos diga como você compreende a Educação Profissional e Tecnológica?

Mãos a obra!!!

[Adesmentar um novo tópico de discussão](#)

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Apresentação	[Redacted]	0	qui, 25 mar 2021, 22:18
Apresentação	[Redacted]	3	Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva sex, 12 mar 2021, 18:06
Apresentação	[Redacted]	2	sáb, 13 mar 2021, 07:42
Apresentação	[Redacted]	1	Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva seg, 15 mar 2021, 18:21
Apresentação	[Redacted]	1	Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva seg, 15 mar 2021, 16:30
Apresentação	[Redacted]	1	Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva seg, 15 mar 2021, 13:59

**Apresentação** por [Redacted] - sexta, 12 mar 2021, 18:06

Olá a todos!

Sou professora substituta no IFPR Campus Foz do Iguaçu, onde leciono Artes.

Sou bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Arte e Design pela Nottingham Trent University (Inglaterra), e Licenciada em Arte pela Universidade Estadual do Centro-oeste (Unicentro). Já lectionei em curso técnico de artes plásticas, em curso superior de Design, e o IF está sendo a minha primeira experiência com ensino médio (muito positiva, adoraríamos um dia me juntar ao IF como professora concursada).

Tenho uma compreensão limitadíssima sobre a EPT e por isso optei por participar desta capacitação, muito oportuna. Somente tenho algumas poucas leituras sobre a pedagogia histórico-crítica, e a partir dessas leituras e da presente oportunidade, gostaria de aprofundar um pouquinho mais.

Obrigada por compartilhar sua bagagem, professor Celso!

[Link direto](#)
[Editar](#)
[Excluir](#)
[Responder](#)

tudo assinante

**Apresentação** por [Redacted] - sábado, 13 mar 2021, 07:42

Olá,

Sou:

Para que me conheçam um pouco, comentarei fatos relevantes em minha trajetória acadêmica, interconectada à profissional, de forma a seguir uma linha do tempo.

Desde o ensino médio me sinto mais seguro e identificado com as letras, linguagens e artes. Iniciei os estudos de espanhol e inglês em uma escola de idiomas em virtude do trabalho com turismo, que desempenhei ao chegar a Foz do Iguaçu em 1995. Cursei letras - Português, com habilitação em língua espanhola, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), entre 1998 e 2002. Ainda em 2002, ingressei em uma especialização (su) em ensino de língua e literatura espanhola, na própria UNIOESTE, mas somente iniciei a carreira profissional de magistério um ano mais tarde. Desenvolvi atividades relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua espanhola, inicialmente, na vida acadêmica e profissional e mais tarde língua portuguesa.

Desde 2010 sou servidor público do ensino básico técnico e tecnológico, em regime de dedicação exclusiva, 40 horas, atuando como docente de língua portuguesa e língua espanhola, tanto no ensino superior, quanto no ensino médio. Tive uma típica experiência na gestão.

Entre 2011 e 2019 cursei duas especializações: mestrado e doutorado em Sociedade Cultura e Fronteiras (UNIOESTE), nas quais me dediquei a investigar a língua, o jogo, o terceiro do Paraguai, caracterizada pela hibridiz e entre castelhano e guarani, presente em um jornal popular, sob duas óticas: interdisciplinares. No mestrado, analisei o tema sob a perspectiva antropológica e sociológica. A tese baseou-se no viés do efluxo interfaciado entre a retórica, análise do discurso e pragmática. Durante o doutorado, fiz estágio no Laboratório de Argumentação da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, possibilitado pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior promovido pela CAPES. Esse período foi de grande aprendizagem, conquistado com bastante esforço, tendo em vista a dificuldade de abordar a problemática da língua/linguagem, em uma perspectiva interdisciplinar, em ciências sociais, em um intervalo curto de dois anos. As leituras sobre o processo de construção do efluxo foram/isso instigantes. Foi um profícuo decurso, também em função dos trabalhos apresentados em eventos, publicação de livros e artigos. Todavia, desejo seguir meus estudos pós-doutorais. Linguística Aplicada e estudos discursivos são campos que dialogam com meus objetivos.

Apresentação Assinar

Mostrar respostas aninhadas Transfira esta discussão para ... Mover Destacar

**Apresentação**  
por segunda, 15 mar 2021, 13:59

Olá a tod@

Meu nome é   sou docente efetivo do IFPR, campus Foz. Possui graduação em Química pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e mestrado em Química Pura e Aplicada pela mesma Universidade. Atuo como docente no Ensino Médio e na Graduação há alguns anos. Atua professor de curso pré-vestibular.

Tenho pouco conhecimento sobre a pedagogia histórico-crítica, e gostaria de aprofundar meus conhecimentos.

[Link direto](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Apresentação Assinar

→ Apresentação

Mostrar respostas aninhadas Transfira esta discussão para ... Mover Destacar

**Apresentação**  
por segunda, 15 mar 2021, 16:30

Olá colegas, boa tarde!

Sou a professora   leciono nos cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Superior) e Teórico em Informática/Desenvolvimento de Sistemas (Ensino Médio).

Sou graduada em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela UTFPR, campus Medianeira, onde fiz uma especialização em Engenharia de Software. O mestrado fiz em Informática na UFPR (centro Politécnico).

Atualmente estou aplicando a docência nas áreas de Modelagem de Sistemas, orientação a objetos, Padrões de Projeto e Framework e Projetos Integradores do ensino Médio.

Minha pesquisa é sobre ferramentas educacionais com abordagens de aprendizagens integradas à tecnologia.

!

[Link direto](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Apresentação Assinar

→ Apresentação

Mostrar respostas aninhadas Transfira esta discussão para ... Mover Destacar

**Apresentação**  
por quinta, 25 mar 2021, 22:18

Olá Celso, Olá pessoal!

Sou a profa   docente de educação especial do campus Foz. Nova na casa, então penso que esse curso me ajudará muito a compreender melhor a proposta da instituição.

Resido atualmente em São Miguel do Iguaçu, mas sou natural de Pérola D'Oeste, pequeno município localizado no sudoeste do Paraná. Atualmente trabalho no campus Foz 20 horas semanais, outras 20 na rede municipal de Medianeira, também com a educação especial, além de trabalho como docente nesta área há 23 anos, até que faz tempo, orrsrs.

Tenho formação inicial em magistério (anos iniciais), graduação em Pedagogia e Educação Física, especialização em educação especial e psicopedagogia, mestrado em educação e doutorado em educação especial (este título bem recente e uma conquista muito importante para mim, professora da educação básica).

Trabalhar no IFPR tem sido um desafio diário, ainda mais em tempos de pandemia, mas o acolhimento que tive, o apoio e colaboração dos colegas tem tornado menos árdua a tarefa de trabalhar com a inclusão em nosso campus. Os pais e alunos que acompanho também tem colaborado muito para esse trabalho, que julgo, para o momento, que está sendo positivo. Também estou na coordenação do NAPNE e participo do NEAB.

Deixo a todos um ótimo curso.

Celso, obrigada por oportunizar essa capacitação.

[Link direto](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

## FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E HISTÓRICOS DO TRABALHO E EDUCAÇÃO



Olá, cursistas!!!

Neste tópico, iremos trabalhar os conceitos ONTOLÓGICOS e HISTÓRICOS da Educação e Trabalho que, darão suporte para a compreensão do conceito TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO, categoria central da Educação Profissional e Tecnológica e consequentemente do Ensino Médio Integrado.

-  Vídeo de apresentação do Módulo
-  Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos
-  O Trabalho como Princípio Educativo no projeto de educação integral de trabalhadores
-  Trabalho como Princípio Educativo Frente as Novas Tecnologias
-  Refletindo e discutindo conceitos...
-  Diário de Bordo

## 2021 - Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica - Prof<sup>o</sup> Celso Augusto de Oliveira

Panel / Meus cursos / 2021 - Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica / FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E HISTÓRICOS DO TRABALHO E EDUCAÇÃO / Diário de Bordo

### Diário de Bordo

A proposta deste módulo é o cursista identificar o Trabalho como Princípio Educativo como uma das categorias centrais que norteiam a proposta da Educação Profissional Tecnológica.

Com base na leitura dos textos indicados no Módulo, redija um texto dissertativo de (02 à 03 laudas) a partir do seguinte questionamento:

Quais são os princípios que fundamentam a categoria do Trabalho como Princípio Educativo?

#### Sumário de avaliação

Oculto para estudantes	Não
Participantes	12
Rascunhos	0
Enviado	2
Precisa de avaliação	2
Data de entrega	segunda, 31 mai 2021, 23:00
Tempo restante	50 dias 3 horas

Ver todos os envios [Nota](#)

2021 - Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica

Participantes

Emblemas

Competências

Notas

Panel

Página inicial do site

Calendário

Arquivos privados

Meus cursos

### EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO

OK, Cursista!

Neste tópico, iremos trabalhar o histórico da EPT e a concepção do EM. Desejamos que os conteúdos aqui propostos possibilitem uma boa compreensão e apropriação dos elementos político-pedagógicos que regem a EPT.

- Vídeo de apresentação do Módulo
- A origem de uma nova institucionalidade em EPT
- Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração
- Concepção do Ensino Médio Integrado
- Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado
- Refletindo e discutindo conceitos...
- Diário de bordo

## 2021 - Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica - Prof<sup>o</sup> Celso Augusto de Oliveira

Panel / Meus cursos / 2021 - Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica / EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO / Diário de bordo

### Diário de bordo

A proposta deste módulo é o cursista identificar conceitos que norteiam a proposta da Educação Profissional Tecnológica.

Com base no vídeo e na leitura dos textos indicados no Módulo, redija um texto dissertativo de (02 à 03 laudas) identificando de que forma a Formação Humana Integral ou a Oribentatal se caracteriza como uma das categorias centrais que orientam a EPT e o EM.

#### Sumário de avaliação

Oculto para estudantes	Não
Participantes	12
Enviado	1
Precisa de avaliação	1
Data de entrega	segunda, 31 mai 2021, 23:00
Tempo restante	50 dias 3 horas

Ver todos os envios [Nota](#)

→ Refletindo e discutindo conceitos...

Seguir para...

Caracterização geral da FHC como teoria pedagógica - Dervalina SAUTERA

**2021 - Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica**

- Participantes
- Emblemas
- Competências
- Notas
- Panel
- Página inicial do site
- Calendário
- Arquivos privados
- Meus cursos

### UMA ALTERNATIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA: A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Olá, Cursistas!

Este módulo apresenta a Pedagogia Histórico Crítica como uma possibilidade de metodologia para se trabalhar na EPT. Tem como uma de suas categorias da sua base epistemológica o Trabalho como Princípio Educativo.

- Vídeo de apresentação do Módulo
- Caracterização geral da PHC como teoria pedagógica - Dermeval SAVIANI
- Da Pedagogia das Competências a Pedagogia Histórico-crítica
- Como ensinar? O Método da Pedagogia Histórico-Crítica e a aula como unidade concreta
- Refletindo e discutindo conceitos...
- Diário de Bordo

## 2021 - Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica - Profº Celso Augusto de Oliveira

Panel / Meus cursos / 2021 - Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica / UMA ALTERNATIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA: A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA / Diário de Bordo

### Diário de Bordo

A proposta deste módulo é o cursista identificar como a Pedagogia Histórico Crítica se alinha aos conceitos e perspectivas da Educação Profissional Tecnológica. Com base no vídeo e na leitura dos textos indicados no Módulo, redija um texto dissertativo de (22 a 03 laudas) identificando de que forma a Pedagogia Histórico Crítica é uma alternativa metodológica para se trabalhar no Ensino Médio Integrado.

#### Sumário de avaliação

Oculto para estudantes	Não
Participantes	12
Enviado	1
Precisa de avaliação	1
Data de entrega	segunda, 31 mai 2021, 23:00
Tempo restante	50 dias 3 horas

[Ver todos os envios](#) [Nota](#)

### ATIVIDADES DE ENCERRAMENTO

Olá, Cursistas!

Chegamos ao fim do nosso percurso formativo. Este tópico é a nossa corresponde a semana de encerramento da proposta de capacitação. Você deverá enviar o @portfólio e participar do fórum final.

**Lembrete:** Uma atividade muito importante deste tópico final é a avaliação da proposta, a sua contribuição é extremamente valiosa para ajustarmos a proposta aos anseios e necessidades formativas da comunidade acadêmica do Campus Foz.

- Fórum de Encerramento
- Restrito** Disponível a partir de **20 março 2021**
- @Portfólio
- Avaliação da proposta de formação

## 2021 - Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica - Prof<sup>o</sup> Celso Augusto de Oliveira

Panel / Meus cursos / 2021 - Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica / ATIVIDADES DE ENCERRAMENTO / Fórum de Encerramento

Buscar no fórum

### Fórum de Encerramento

Chegamos ao fim do nosso percurso formativo. Para este fórum de encerramento nos relate qual foi sua apropriação em relação aos conceitos trabalhados nesta proposta de formação em relação à sua compreensão inicial sobre a Educação Profissional e Tecnológica relatada no fórum de apresentação. Como eles estão presentes na sua prática docente ou como a partir deles você pretende incorporá-los na sua prática educativa daqui para frente. Uma observação: não tem certo nem errado, somente o que você se apropriou, deu um novo significado, chegou a citar.

Fique a vontade também para comentar nos posts dos outros cursista, dividindo sentimentos, reflexões, contrapontos... O debate enriquece a reflexão e também se configura em um processo de troca de experiências e de formação.

A acrescentar um novo tópico de discussão

Tópico: Sobre as práticas... Autor: Comentários: 0 Última mensagem: 09 abr 2021, 16:24

### Fórum de Encerramento

Sobre as práticas...

Assinar

Mostrar respostas aninhadas | Transferir esta discussão para... | Mover | Destacar

Sobre as práticas... por sexta, 9 abr 2021, 16:24

Coloco meu relato a partir do contato muito superficial que havia tido com a pedagogia histórico-crítica. Eu tinha algumas poucas leituras sobre o assunto, e nenhuma delas continha o recorte sobre sua inserção na EPT. Por desinformação, tempos atrás eu acreditava que a EPT nos IFS seguisse uma abordagem mais tecnicista, justamente em razão da inserção no mundo do trabalho (sem diferenciar "mundo" de "mercado"). Essa ideia equivocada já estava esclarecida pela leitura do PPP do campus, mas os textos apresentados aqui me proporcionaram uma construção mais sólida sobre a EPT, principalmente no que diz respeito ao trabalho (ação humana) como princípio educativo.

Fiquei pensando sobre como a pedagogia das competências pode parecer atraente para os educandos pela sua característica imediatista, ao mesmo tempo em que o imediatismo tão sedutor é o mesmo que alimenta a alienação que a educação integral busca evitar. Me parece que os conceitos trabalhados aqui corroboram o que eu sempre, ainda que intuitivamente, defendi na escolarização. Para além do "para que aprender isso?" (pergunta que muitas vezes fica sem uma resposta além do "para passar no vestibular"), contextualizar e reconhecer o espaço desse "isso" no mundo. É nessa contextualização que reside o potencial emancipatório do ensino, que compreende a apreensão de conhecimentos elaborados.

Quanto à incorporação desses conceitos na minha prática docente, penso que alguns conteúdos são mais "contextualizáveis" do que outros, mas a contextualização do conhecimento sempre me foi muito cara nas minhas aulas, e agora, mais ainda. Metodologicamente, gosto de utilizar a abordagem triangular proposta pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, que compreende o ver-contextualizar-fazer, não necessariamente nessa ordem. Há ainda a possibilidade de desmontar o triângulo para que se passe mais vezes pela contextualização, pois é a partir dela que se pode conectar os saberes de uma aula com os de outras, integrando conhecimentos e suavizando a fragmentação. Recentemente fiz isso em uma aula que tratava sobre arte urbana – pichação, grafite e muralismo. Se o assunto costuma ser tratado de uma forma meio "morna", ora apresentando essas manifestações quase como sinônimas, ora com distinções arbitrárias ("grafite é arte e pichação é vandalismo"), eu insisti em observar as conexões conceituais que existem entre essas formas de manifestação e os desdobramentos que existem a partir delas, sem oferecer respostas fechadas, mas instigando os alunos a refletirem para que possam formar suas opiniões com embasamento. Sobre o diálogo que essas manifestações artístico-culturais têm com o contexto urbano, me aproximei da geografia e cheguei a compartilhar um texto a respeito com o professor da disciplina, para um possível aproveitamento numa aula de Geografia que eventualmente pode se relacionar com Artes. Nesse caso específico, dependeríamos de "coincidir" os conteúdos (já que cada um fez seus planos de aula de forma independente), o que coloca em questão a possibilidade de todos os planos de aula serem elaborados conjuntamente de forma que essas conexões possam ser identificadas e trabalhadas sempre que possível.

Link direto | Editar | Excluir | Responder

## 2021 - Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica - Prof<sup>o</sup> Celso Augusto de Oliveira

Panel / Meus cursos / 2021 - Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica / ATIVIDADES DE ENCERRAMENTO / @Portfólio

### @Portfólio

O @Portfólio se configura como uma ferramenta de organização e sistematização das atividades dissertativas desenvolvidas nos módulos e registradas nos diários de bordo.

Sugerimos que você organize o seu @Portfólio como um documento em Word ou PDF, e que seja construído da seguinte forma: Identificação do Cursista, Uma pequena introdução, o Desenvolvimento (os diários de bordo produzidos nos módulos) e ao final as considerações finais e as referências utilizadas. Após a construção do @Portfólio o mesmo deve ser enviado por aqui.

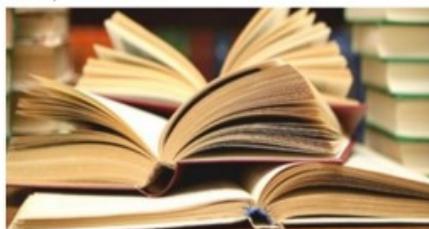
Bom trabalho!!! Dúvidas mande mensagem para o responsável pela proposta de formação.

### Sumário de avaliação

Oculto para estudantes	Não
Participantes	12
Enviado	1
Preço de avaliação	1
Data de entrega	segunda, 31 mai 2021, 23:59
Tempo restante	50 dias 4 horas

Ver todos os envios | Nota

## Módulo Complementar: leituras complementares



Este módulo complementar disponibiliza para o cursista que desejar se aprofundar um pouco mais sobre a temática, alguns textos e vídeos sobre os conteúdos trabalhados na proposta para leitura complementar.

Referências Bibliográficas complementares:

CAIATTA, M; FRIGOTTO, G. **Trabalho como princípio educativo** (p. 750-755). In: Caldart et al. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p. Disponível em <https://ctazm.org.br/bibliotecas/dicionario-da-educacao-no-campo-288.pdf>

FRIGOTTO, G. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40, jan/abr. 2009b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2009/bases\\_ontologicas\\_pensamento\\_atividade\\_homem\\_lukacs.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf)

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015. Ebook. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Pol%C3%81ticoPedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PACHECO, Eliezer (organizador), **Perspectivas da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio**. São Paulo, Fundação Santillana/Moderna, 2012. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 - (Coleção formação pedagógica, v. 3). Disponível em: [Trabalho e formação docente na educação profissional - Dante Moura — Portal IFRN](http://www.ifpr.edu.br/portal/arquivos/publico/Trabalho_e_formacao_docente_na_educacao_profissional_-_Dante_Moura_-_Portal_IFRN.pdf)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª ed.: Campinas – São Paulo; Autores Associados, 2012. Disponível em: [https://www.unioeste.br/portal/arquivos/phc/D\\_Saviani\\_Escola\\_e\\_democracia.pdf](https://www.unioeste.br/portal/arquivos/phc/D_Saviani_Escola_e_democracia.pdf)

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: “amigos da escola” e outras formas de participação**. Tese (Doutorado em Educação). USP: São Paulo, 2018. Capítulo I (p. 16-50) Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde16062008103840/publico/Tese.pdf>

Vídeos do curso de extensão promovido pela HISTEDBR em parceria com universidades públicas intitulado “**Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora**”. Vídeos realizados no período de outubro de 2020 até janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/agenda/cursos/8378>

## CERTIFICAÇÃO



Terá direito a certificação o cursista que entregar o @Portfólio, participar dos Fóruns de apresentação e de encerramento e fazer a avaliação da proposta.

O certificado será enviado posteriormente ao e-mail cadastrado neste Ambiente Virtual de Aprendizagem.

A previsão é de um certificado com carga horária de aproximadamente 40 horas.

Agradecemos a sua participação, colaboração e avaliação desta proposta de formação. Muito Obrigado!!!

Atenciosamente,

Mestrando: Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva

Orientador: Dr. Ricardo Antônio Rodrigues

## Considerações Finais

Por mais que até o momento tivemos apenas uma professora que percorreu o trajeto formativo completo na proposta de formação para EPT ofertada, considerando também que temos 11 participantes que ainda estão de certa forma realizando as reflexões e discussões sugeridas, entendemos essa proposta como válida e viável. Mas, é prudente enfatizar que essa formação não se esgota aqui e nem temos essa pretensão, é extremamente necessário uma continuidade dessas propostas formativas e ampliação de espaços de debate e reflexões no interior das instituições de ensino. Debates que considerem a atuação docente como propulsora de transformações. Reflexões estas que direcionem nossas práticas educativas rumo a uma formação integral, histórico-crítica, sólida e de base científica e tecnológica, atrelada a um posicionamento político-pedagógico intencional, que reflita de forma contundente no papel e função social que professores e estudantes desempenham na sociedade.

Devemos ter o entendimento que os docentes e os educandos são reflexos das suas condições materiais e das relações sociais que estabelecem. Portanto, é preciso fomentar a discussão resgatando o compromisso social que cabe aos professores da EPT, fortalecendo o seu papel de sujeitos transformadores.

Sendo assim, ao propor esta proposta de formação, esperamos ter contribuído com o fortalecimento dos princípios pedagógicos da instituição pesquisada, no compromisso com a proposta do EMI, no estabelecimento do Trabalho como Princípio Educativo enquanto guia para a prática educativa dos docentes e estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, espera-se que a formação aqui desenvolvida se torne uma proposta institucional efetiva e que mais servidores possam participar. Outra expectativa, é a possibilidade da proposta ser desenvolvida como um curso de extensão direcionado para qualquer pessoa que tenha interesse na temática .

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antônio. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: Pasqualini, Juliana Campregher; Teixeira, Lucas André; Agudo, Marcela de Moraes. Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: [https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro\\_completo-min\\_3](https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo-min_3)

ARAÚJO, R. M.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61-80, 15 ago. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7611/pdf>

CIAVATTA, M; FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo (p. 750-755). In: Caldart et al. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p. Disponível em: <https://ctazm.org.br/bibliotecas/dicionario-da-educacao-no-campo-288.pdf>

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho da. (Org.). Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional. São Paulo: CUT, 2005, v. 1, p. 19-62. Disponível em: <http://docvirt.com/Hotpage/Hotpage.aspxbib=BibliotMS&pagfis=6780&url=http://docvirt.com/docreader.net#>.

HISTEDBR. Vídeoaulas do curso de extensão promovido pela HISTEDBR em parceria com universidades públicas intitulado "Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora". Vídeoaulas realizadas no período de outubro de 2020 até janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/agenda/cursos/8378>

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2009/bases\\_ontologicas\\_pensamento\\_atividade\\_homem\\_lukacs.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf)

PACHECO, Eliezer. Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. Ebook. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Pol%C3%94ticoPedag%C3%94gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PACHECO, Eliezer (organizador), Perspectivas da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. São Paulo, Fundação Santillana / Moderna, 2012. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e formação docente na educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 - (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: [Trabalho e formação docente na educação profissional - Dante Moura – Portal IFRN](#)

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. IN: MOLL, Jaqueline (org.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 58-80. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas educacionais: Da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. In: Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar / organizadores: Maria Valéria Barbosa; Stela Miller; Suely Amaral Mello. – Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/teoria-historico-cultural\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/teoria-historico-cultural_ebook.pdf)

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. 2008. 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)

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 42ª ed.: Campinas – São Paulo; Autores Associados, 2012. Disponível em: [https://www.unioeste.br/portal/arquivos/phc/D\\_Saviani\\_Escola\\_e\\_democracia.pdf](https://www.unioeste.br/portal/arquivos/phc/D_Saviani_Escola_e_democracia.pdf)

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. et al (org.). Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em: [www.ufpr.cleveron.com.br](http://www.ufpr.cleveron.com.br)

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da PHC como teoria pedagógica: Aula realizada no curso de extensão: Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora promovido pela Histedbr. Live realizada no dia 01 de outubro de 2020. (03h). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YHOzmUVMjdY>

SOUZA, Silvana Aparecida de. Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: "amigos da escola" e outras formas de participação. Tese(Doutorado em Educação). USP: São Paulo, 2018. Ler Capítulo I (p. 16-50) Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde16062008103840/publico/Tese.pdf>

SCHIEDECK, Sílvia. Documentário: A origem de uma nova institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os Institutos Federais. Livro eletrônico: 1 ed.; Garibaldi, RS, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ug1Ugw9wp9U>

## ANEXOS II – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA FARROUPILHA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A relação professor/aluno partindo da perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná

**Pesquisador:** Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 26496319.3.0000.5574

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.043.606

#### **Apresentação do Projeto:**

Adequada.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Adequados

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Realizados de forma pertinente.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Nada a declarar nesse momento

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Readequados de forma satisfatória.

**ATENÇÃO:** Tomar cuidado, na formatação dos mesmos, para que não fique apenas a assinatura isolada na última folha.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências anteriores foram sanadas.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

O cep acata o parecer do relator.

**Endereço:** Rua Esmeralda, 355

**Bairro:** CAMOBI

**UF:** RS

**Município:** SANTA MARIA

**Telefone:** (55)3217-0352

**CEP:** 97.110-767

**E-mail:** cep@iffarroupilha.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA FARROUPILHA**



Continuação do Parecer: 4.043.606

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1448575.pdf	23/04/2020 14:04:39		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.docx	23/04/2020 14:03:34	Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_TCLE_ALUNO.docx	23/04/2020 14:03:19	Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_revisado.odt	23/04/2020 13:58:16	Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_DISPENSA_TCLEresponsavel_legal_e_TALE.PDF	03/12/2019 11:04:26	Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Concordancia_Instituicao_Coparticipante.pdf	29/11/2019 13:16:44	Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	29/11/2019 13:07:55	Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita apreciação da CONEP:**

Não

SANTA MARIA, 22 de Maio de 2020

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**GIANCARLO BAZARELE MACHADO BRUNO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Esmeralda, 355

**Bairro:** CAMOBI

**UF:** RS

**Município:** SANTA MARIA

**Telefone:** (55)3217-0352

**CEP:** 97.110-767

**E-mail:** cep@iffarroupilha.edu.br

## ANEXO III – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (docentes e estudantes)



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha  
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica  
Polo IFFAR - Campus Jaguarí

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva pesquisador responsável e acadêmico do programa de Pós-graduação ProfEPT, do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguarí, convido você servidor (a) Docente que atua nos cursos integrados do IFPR – campus Foz do Iguaçu a participar de uma pesquisa intitulada **“A Relação professor/aluno partindo da perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná”**.

Pretende-se com essa pesquisa levantar dados que auxiliem a aprofundar o estudo na relação entre educação integral e trabalho enquanto princípio educativo no IFPR – Campus Foz do Iguaçu, buscando compreender como tais conceitos estão presentes na prática educativa e nos processos de ensino aprendizagem dos participantes da pesquisa (alunos e professores), na perspectiva de uma educação que se aproxima das bases conceituais que orientam a educação profissional e tecnológica.

- a) O objetivo desta pesquisa é identificar a compreensão que os professores possuem da categoria trabalho enquanto princípio educativo nas relações estabelecidas com os alunos no ensino médio integrado.
- b) Para a sua participação nesta pesquisa, será necessário: acesso à internet, um computador ou smartphone e responder o formulário eletrônico enviado por e-mail, o que levará aproximadamente de 15 a 20 minutos.
- c) Caso o participante concorde em participar da pesquisa, deverá assinalar o campo de aceite disponível na primeira página do formulário on-line. Caso deseje, o participante terá a opção de receber uma cópia deste documento via e-mail.
- d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser provocados, como por exemplo: constrangimento, desconforto, cansaço ou qualquer outro sentimento proveniente das perguntas elaboradas ou do estado físico, psicológico ou emocional no momento da participação na pesquisa. Caso o participante sinta qualquer desconforto terá a prerrogativa de responder ou não à pesquisa independente de justificativa. É importante destacar que nenhuma proposta tem por objetivo provocar situações de desconforto e stress, mas caso elas ocorram o pesquisador se coloca a disposição para auxiliar o participante e fazer os encaminhamentos necessários.
- e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: contribuir com a instituição no fortalecimento dos seus princípios pedagógicos, no compromisso com a educação pública de qualidade e com o ensino médio integrado, no estabelecimento do trabalho como princípio educativo enquanto guia para a prática educativa dos docentes e alunos nos processos de ensino e aprendizagem, embora nem sempre você seja diretamente beneficiado por sua participação neste estudo.
- f) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e os dados porventura coletados serão excluídos da análise.
- g) Na apresentação pública dos dados, as/os participantes terão acesso aos resultados. Sua identidade não será revelada. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações. Não será necessário que nenhum documento seja identificado e as informações são confidenciais.
- h) A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados pretende oferecer riscos à dignidade dos participantes. Como o estudo não oferece riscos significativos, a princípio não será oferecido qualquer tipo de indenização ou valor em dinheiro pela sua participação. Porém, caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa,



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha  
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica  
Polo IFFAR - Campus Jaguarí

mesmo após os encaminhamentos previstos na alínea "d", o pesquisador garante a possibilidade de indenizá-lo por todo e qualquer prejuízo, conforme Resolução 466/2012 e complementares.

- i) Como a participação na pesquisa é voluntária, a princípio não há previsão de ressarcimento de qualquer tipo de despesa. As despesas necessárias para a realização da pesquisa são de responsabilidade do pesquisador. Porém, caso o participante tenha despesas com a participação na pesquisa, o pesquisador garante o seu ressarcimento, conforme Resolução 466/2012 e complementares.
- j) O material obtido – respostas ao questionário – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será descartado ao término do estudo, dentro de 01 ano.
- k) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante da pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Farroupilha (CEP – IFFAR).

Desde já, agradeço a atenção e participação na presente pesquisa, me coloco a disposição para informações e esclarecimentos de eventuais dúvidas que você possa ter antes, durante e depois de encerrado o estudo.

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO: Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva  
NÚMERO DOS TELEFONES: (45) 99813-1611 / (45) 3027-3092 (45) 3422-5341 – E-mail: [celso.silva@ifpr.edu.br](mailto:celso.silva@ifpr.edu.br). ENDEREÇO: Av. Araucária, 780, vila A, Foz do Iguaçu – PR.

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IF Farroupilha – Alameda Santiago do Chile, 195 – Nossa Sra. das Dores – CEP 97050-685 – Santa Maria – Rio Grande do Sul. Telefone: (55) 3218-9800 e-mail: [cep@iffarroupilha.edu.br](mailto:cep@iffarroupilha.edu.br). CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF-CEP: 70750-521 – Fone: (61)3315-5878/ 5879, e-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG nº: \_\_\_\_\_, declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e confirmo que **Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva** explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa. Estou consciente que posso deixar a pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Foz do Iguaçu, 12 de Junho de 2020

Nome completo e Assinatura do participante da pesquisa

Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva  
CPF. 04382074916  
Pesquisador Responsável



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha  
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica  
Polo IFFAR - Campus Jaguarí

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva, pesquisador responsável e acadêmico do programa de Pós-graduação ProfEPT, do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguarí, convido você aluno (a) (acadêmicos (as) dos 4º anos dos cursos integrados do IFPR – campus Foz do Iguaçu) a participar de uma pesquisa intitulada **“A Relação professor/aluno partindo da perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná”**.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem por objetivo assegurar direitos e deveres como participante. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer dúvidas e, caso concorde em participar, assinale o campo de aceite em participar da pesquisa.

Pretende-se com essa pesquisa levantar dados que auxiliem aprofundar o estudo na relação entre educação integral e trabalho enquanto princípio educativo no IFPR – Campus Foz do Iguaçu, buscando compreender como tais conceitos estão presentes na prática educativa e nos processos de ensino aprendizagem dos participantes da pesquisa (alunos e professores), na perspectiva de uma educação que se aproxima das bases conceituais que orientam a educação profissional e tecnológica.

- a) O objetivo desta pesquisa é identificar a compreensão que os professores possuem da categoria trabalho enquanto princípio educativo nas relações estabelecidas com os alunos no ensino médio integrado
- b) Para sua participação nesta pesquisa, será necessário: acesso à internet, um computador ou smartphone e responder o formulário eletrônico (disponível através de um link) enviado por e-mail e/ou WhatsApp. Também será disponibilizado junto com o link, um vídeo, onde o pesquisador aborda os objetivos e propósito da presente pesquisa e os seus direitos enquanto participante.
- c) Caso você concorde em participar da pesquisa, deverá assinalar o campo de aceite disponível na primeira página do formulário eletrônico e responder o questionário eletrônico, o que levará aproximadamente de 15 a 20 minutos. Você terá a opção de receber esse documento por e-mail.
- d) Durante o preenchimento do questionário, caso você tenha dúvidas ou sinta qualquer desconforto decorrente da pesquisa, poderá a qualquer momento entrar em contato e solicitar o auxílio do pesquisador que estará à disposição do participante e fará os encaminhamentos necessários.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser provocados, como por exemplo: constrangimento, desconforto, cansaço ou qualquer outro sentimento proveniente das perguntas elaboradas ou do estado físico, psicológico ou emocional no momento da aplicação do questionário. Caso o participante sinta qualquer desconforto, poderá encerrar a participação na pesquisa a qualquer momento. É importante destacar que nenhuma proposta tem por objetivo provocar situações de desconforto e stress, mas caso elas ocorram o aluno (a) será encaminhado pelo pesquisador a equipe de apoio do campus (psicólogos, equipe de saúde e de apoio pedagógico).
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: contribuir com a instituição no fortalecimento dos seus princípios pedagógicos, no compromisso com a educação pública de qualidade e com o ensino médio integrado, no estabelecimento do trabalho como princípio educativo enquanto guia para a prática educativa dos docentes e para o fortalecimento da formação integral dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem, embora nem sempre você seja diretamente beneficiado por sua participação neste estudo.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento sem prejuízo algum.
- h) Na apresentação pública dos dados, as/os participantes terão acesso aos resultados. Sua identidade não será revelada. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo das informações. Nenhum documento será identificado e as informações são confidenciais.



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha  
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica  
Polo IFFAR - Campus Jaguarí

- i) A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados pretende oferecer riscos à dignidade dos participantes. Como o estudo não oferece riscos significativos, a princípio não será oferecido qualquer tipo de indenização ou valor em dinheiro pela sua participação. Porém, caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, mesmo após os encaminhamentos previstos na alínea "e", o pesquisador garante a possibilidade de indenizá-lo por todo e qualquer prejuízo, conforme Resolução 466/2012 e complementares.
- j) Como a participação na pesquisa é voluntária, a princípio não há previsão de ressarcimento de despesas. As despesas necessárias para a realização da pesquisa são de responsabilidade do pesquisador. Porém, caso o participante tenha despesas com a participação na pesquisa, o pesquisador garante o seu ressarcimento, conforme Resolução 466/2012 e complementares.
- k) O material obtido – respostas ao questionário – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/apagado ao término do estudo, dentro de 01 ano.
- l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante da pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Farroupilha (CEP – IFFAR).

Desde já, agradeço a atenção e participação na presente pesquisa, me coloco a disposição para informações e esclarecimentos de eventuais dúvidas que você possa ter antes, durante e depois de encerrado o estudo.

**NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO:** Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva  
**NÚMERO DOS TELEFONES:** (45) 99813-1611 / (45) 3027-3092 / CPF. 04382074916 – E-mail: [celso.silva@ifpr.edu.br](mailto:celso.silva@ifpr.edu.br). **ENDEREÇO:** Av. Araucária, 780, vila A, Foz do Iguaçu – PR.

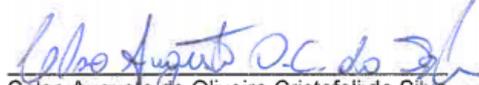
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IF Farroupilha – Alameda Santiago do Chile, 195 – Nossa Sra. das Dores - CEP 97050-685 – Santa Maria – Rio Grande do Sul. Telefone: (55) 3218-9800 e-mail: [cep@iffarroupilha.edu.br](mailto:cep@iffarroupilha.edu.br). CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF-CEP: 70750-521 – Fone: (61)3315-5878/ 5879, e-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG nº: \_\_\_\_\_, declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e confirmo que **Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva** explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa. Estou consciente que posso deixar a pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Foz do Iguaçu, 12 de Junho de 2020

Nome completo e Assinatura do participante da pesquisa

  
Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva  
CPF: 04382074916  
Pesquisador Responsável

## ANEXO IV – Questionários aplicados aos docentes e estudantes

### Questionário Estudantes (questões abertas e fechadas)

**1 – Após ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Você aceita participar do projeto de pesquisa no qual o termo esclarece? Caso "SIM" assinale o campo de aceite, caso "NÃO" você será direcionado a somente enviar o formulário.**

Aceito ( ) / Não aceito ( )

**2 – Idade:**

**3 – Curso:** ( ) Técnico em Informática / ( ) Técnico em Meio Ambiente / ( ) Técnico em Edificações

**4 – Você ingressou na instituição por vaga de:** ( ) Cota Social – Escola e renda / ( ) Social e racial – Escola pública, Renda e Preto, Pardo ou Indígena / ( ) Racial – Preto, Pardo ou Indígena / ( ) Cota para Deficiente Físico / ( ) Ampla concorrência / ( ) Sorteio de vagas / ( ) Outro

**5 - Por que você escolheu estudar no IFPR - Campus Foz do Iguaçu?**

**6 - Qual a sua expectativa futura após a conclusão do curso escolhido?**

**7 - Qual sua compreensão sobre a Educação Profissional e Tecnológica?**  
( ) Não sei / ( ) Muito baixa / ( ) Baixa / ( ) Mediana / ( ) Alta / ( ) Muito alta

**8 - Pra você, o que é a Educação Profissional e Tecnológica?**

**9 - Qual sua compreensão sobre o conceito de Ensino Médio Integrado?**  
( ) Não sei / ( ) Muito baixa / ( ) Baixa / ( ) Mediana / ( ) Alta / ( ) Muito alta

**10 - Pra você, o que é o Ensino Médio Integrado?**

**11 - Pra você, qual o sentido do TRABALHO?**

**12 - Pra você, qual o sentido da EDUCAÇÃO?**

**13 - Qual sua compreensão da categoria Trabalho como Princípio Educativo:**  
( ) Não sei / ( ) Muito baixa / ( ) Baixa / ( ) Mediana / ( ) Alta / ( ) Muito alta

**14 - Pra você o que significa o termo "Trabalho como Princípio Educativo"?**

**15 - Assinale a alternativa que pra você melhor defina o sentido da afirmativa "Trabalho como Princípio Educativo"**

( ) Preparar o indivíduo para o Mercado de Trabalho / ( ) Qualificação profissional / ( ) Compreender o mundo do trabalho / ( ) Ensinar através de atividades práticas / ( ) Não sei / ( ) Outros: \_\_\_\_\_

## Questionário Docente (Questões abertas e fechadas)

**1 – Após ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Você aceita participar do projeto de pesquisa no qual o termo esclarece? Caso "SIM" assinale o campo de aceite, caso "NÃO" você será direcionado a somente enviar o formulário.**

Aceito ( ) / Não aceito ( )

**2 - Sua primeira formação acadêmica (graduação) foi em:**

( ) Curso de Licenciatura / ( ) Curso de Bacharelado

**3 - Hoje a sua formação é:**

( ) Graduação / ( ) Especialista / ( ) Mestre / ( ) Doutor / ( ) Pós-doutor / ( ) Outro:

**4 - Sua Pós-graduação é na área da educação:**

( ) Sim / ( ) Não

**5 - Há quantos anos é docente no Instituto Federal do Paraná - Campus Foz do Iguaçu:** ( ) 01 ano / ( ) 02 à 03 anos / ( ) 03 à 05 anos / ( ) 05 à 07 anos / ( ) mais de 07 anos

**6 - O componente curricular que você é responsável é da área:**

( ) Base Nacional Comum / ( ) Técnicas

**7 - Quando ingressou no IFPR, houve algum curso de formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica ofertado pela instituição?** ( ) Sim / ( ) Não

**Se houve algum curso, Qual?**

**8 - Qual sua compreensão sobre a Educação Profissional e Tecnológica?**

( ) Quase nada / ( ) Muito pouco / ( ) Pouco / ( ) Mediana / ( ) Alta / ( ) Muito alta

**9 - Como você define a modalidade de ensino "Educação Profissional e Tecnológica – EPT?"**

**10 - O quanto você compreende da modalidade "Ensino Médio Integrado":**

( ) Quase nada / ( ) Muito pouco / ( ) Pouco / ( ) Mediana / ( ) Alta / ( ) Muito alta

**11 - Como você define o conceito de Ensino Médio Integrado:**

**12 - Quais sentidos e significados você dá para o trabalho?**

**13 - Quais sentidos e significados você dá para a educação?**

**14 - Pra você, há relação entre as categorias Educação e Trabalho?**

**15 - O quanto você compreende do conceito "Trabalho como princípio educativo"**

( ) Quase nada / ( ) Muito pouco / ( ) Pouco / ( ) Mediana / ( ) Alta / ( ) Muito alta

**16 - Como você definiria o conceito "Trabalho como princípio educativo"?**

**17 - Em sala de aula, ministrando o seu componente curricular, o quanto o conceito "Trabalho como princípio educativo" está presente:**

( ) Quase nada / ( ) Pouco / ( ) Depende do conteúdo trabalhado / ( ) Muito / ( ) Sempre / ( ) Não sei informar / ( ) Outros:

**18 - Você considera que os professores da instituição possuem formação para trabalhar na perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo?**

( ) Quase nada / ( ) Muito pouco / ( ) Pouco / ( ) Mediana / ( ) Alta / ( ) Muito alta

**19 - Você considera que os professores que atuam nos cursos do Ensino Médio Integrado desenvolvem a sua prática educativa na perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo?**

( ) Quase nada / ( ) Muito pouco / ( ) Pouco / ( ) Mediana / ( ) Alta / ( ) Muito alta

**20 - Como docente da Educação Profissional e Tecnológica, pra você, qual é o papel do professor na EPT hoje:**

**21 - Você considera importante e necessário a oferta de um curso de formação inicial em EPT para os docentes e/ou novos docentes da instituição? ( ) Sim / ( ) Não**

## ANEXO V – Proposta de formação cadastrada na DIEPEX do Campus Foz do Iguaçu – IFPR



### REQUERIMENTO PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO INTERNA

#### IDENTIFICAÇÃO DO PROPONENTE

TIPO DE EVENTO/ATIVIDADE: Evento de capacitação interna

COORDENAÇÃO GERAL DO EVENTO	
NOME	CELSO AUGUSTO DE OLIVEIRA CRISTOFOLI DA SILVA
SIAPE	2230953
TELEFONE	45 - 99813-1611

#### IDENTIFICAÇÃO DO EVENTO

TÍTULO: PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO SOBRE OS CONCEITOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

DATA DE REALIZAÇÃO: (25/02/2020 e 31/03/2021):

O EVENTO ESTÁ VINCULADO A UM DOS PROGRAMAS/PROJETOS INSTITUCIONAIS DO IFPR?

( ) SIM. QUAL? (X) NÃO

O EVENTO ESTÁ VINCULADO DIRETAMENTE A UM COMPONENTE CURRICULAR?

( ) SIM. QUAL? (X) NÃO

#### PÚBLICO ALVO:

- Docentes e Técnicos Administrativos em Educação que atuam no Campus Foz e Graduandos de Licenciatura em Física do Campus Foz. Estimativa de aproximadamente 30 participantes.

#### OBJETIVO GERAL:

- Apresentar os conceitos que regem a EPT por meio da aplicação do Produto Educacional, "Curso de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e Tecnológica"

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Discutir os conceitos que regem a Educação Profissional e Tecnológica e o Ensino Médio Integrado
- Promover a integração dos conceitos e princípios pedagógicos com a prática educativa dos envolvidos na proposta de formação
- Proporcionar uma reflexão didático-política-pedagógica dos envolvidos na formação.

#### JUSTIFICATIVA:

O desenvolvimento desta proposta, é um dos resultados da pesquisa que vem sendo desenvolvida no programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - IFFAR) em nível de mestrado profissional. A pesquisa tem como norte investigar situações pertinentes às práticas educativas na educação profissional e tecnológica e no ensino médio integrado no

Instituto Federal do Paraná - campus Foz do Iguaçu.

Empiricamente, se observa que na prática institucional, quando novos servidores ingressam, principalmente novos docentes, não é ofertado cursos de formação ou sequer orientações em relação aos conceitos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e tampouco quais são as bases conceituais que orientam o fazer pedagógico da instituição. Nesse sentido, a presente proposta de evento trata-se do produto educacional desenvolvido na pesquisa de Mestrado, intitulado **"O Trabalho como Princípio Educativo no Ensino Médio Integrado do IFPR - Campus Foz do Iguaçu"**.

No levantamento e análise dos dados realizados até o momento no transcorrer da pesquisa citada acima, quando perguntado aos docentes (total de 25 docentes participaram da pesquisa) do campus que atuam no ensino médio integrado, sobre se houve alguma oferta de curso de formação inicial de professores para a EPT, quando do ingresso dos docentes na instituição, apenas 05 professores afirmaram positivamente e todos com mais de 07 anos de trabalho no Campus. Na ocasião não souberam informar precisamente qual foi o curso ofertado e nem o formato do mesmo. O que ficou claro é que foi oferecido uma formação pedagógica complementar na área de formação de professores para os não licenciado que foi realizado no formato EAD. Esse registro nas respostas dos docentes, traz a relevância e importância da presente proposta no âmbito institucional, uma vez que tem como norte oferecer uma formação inicial e continuada em EPT para a comunidade acadêmica, em especial aos servidores docentes da instituição.

Outra questão importante a destacar é que quando os docentes foram perguntados sobre qual a sua compreensão sobre EPT 79% dos docentes sinalizaram de mediana para muito baixa, esse índice demonstra que uma grande parte dos docentes não tem muito bem definido qual o conceito de EPT. Este dado demonstra uma necessidade de se trabalhar os conceitos dessa modalidade de ensino junto aos professores, para que esse entendimento reflita também na formação dos estudantes. Nessa linha de pensamento (Moura, 2012, p. 99) expressa que "é preciso incorporar ao currículo da formação de professores para a EPT estudos que contribuam para a compreensão do trabalho como princípio educativo".

Nessa mesma direção, quando a questão foi aberta o termo "preparação para o mercado de trabalho" foi o que mais apareceu, conforme as respostas foram sendo codificadas e categorizadas, 54% seguiram na linha de atrelar a EPT a formação para o mercado de trabalho. Esse posicionamento sobre EPT está mais próxima de uma visão utilitarista da educação, na qual os processos educativos estão atrelados a demanda do mercado de trabalho, ou seja, "[...] formar um trabalhador "cidadão" produtivo, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente" (FRIGOTTO, 2005, p. 73).

Essa compreensão da EPT enquanto fator de preparação para o mercado de trabalho está enraizada na educação brasileira, e esse posicionamento dos docentes só confirma isso. Franco (2006, p. 49) nos conduz a este entendimento quando diz que, "O predomínio da ideologia dos valores de mercado da produção capitalista na educação introduziu uma nova divisão, separando as humanidades das ciências e das tecnologias, hierarquizando as últimas, ora como alto desenvolvimento científico e tecnológico, ora como necessidade estrita de operação nas empresas de indústria e serviços. Essa concepção viesada pelos interesses produtivos conduziu, frequentemente, os professores ao exercício do pragmatismo, em que educar é preparar para o trabalho segundo as necessidades do mercado de trabalho[...]".

Entretanto é preciso superar essa compreensão da qualificação por meio da EPT enquanto fator de empregabilidade e adequação, mas buscar uma formação que se defronte com as contradições do mercado de trabalho, garantindo aos estudantes o acesso, a todos os conhecimentos que "[...] que lhes permita melhor compreender as relações sociais e produtivas das quais participam, inserir-se no mundo do trabalho como condição de existência e organizar-se para destruir as condições que produzem exclusão (KUENZER, 2002, p. 12).

Nesse sentido, buscamos neste trabalho, uma proposta de formação que supere a visão pragmática e que se oponha a adequação ao mercado de trabalho. Para tanto, é imperativo possibilitar um processo formativo que dê acesso aos conhecimentos, permitindo ao sujeito sua inserção no mundo do trabalho e que questione o mercado, conforme aponta Ramos (2008). Assim, "a finalidade da educação não deve ser a formação "para o mercado de trabalho" ou "para a vida". É formação pelo trabalho e na vida." (RAMOS, 2008, p. 28).

Estes pequenos recortes acima demonstram a necessidade de uma formação para os que atuam na EPT. Podemos inferir mesmo que de forma superficial, que na área de formação dos docentes, no que corresponde ao domínio dos conhecimentos e conteúdos, os mesmos possuem uma compreensão aprofundada, uma vez que a maioria dos professores participantes da pesquisa são doutores ou mestres. Mas, somente o domínio da sua área de formação não são suficientes para o exercício da docência na EPT em uma perspectiva didático-política-pedagógica. Visto que a grande maioria dos docentes informaram que não lhes foi ofertado nenhum curso de formação em EPT quando ingressaram na instituição, e quando houve, não souberam dizer precisamente de que forma ocorreu, conforme Moura (2012, p. 103) é preciso "[...] independentemente, de tratar-se de curso de pequena, média ou longa duração, é fundamental que façam parte de uma totalidade,

estando estreitamente vinculados ao projeto formativo da instituição escolar e à formação didático-pedagógica e da área específica dos docentes".

Nessa direção, o resultado deste trabalho tem como objetivo a elaboração de um produto educacional com aplicabilidade imediata e que contribua com o fazer pedagógico da instituição. Assim sendo, para dar conta dos anseios, concepções e visões identificadas na etapa da análise dos dados, a presente proposta foi organizada em 03 módulos: 1) Fundamentos Ontológicos e Históricos do Trabalho e Educação; 2) Conceitos da Educação Profissional e Tecnológica e 3) Uma alternativa teórico-prática: A Pedagogia Histórico Crítica.

#### **METODOLOGIA:**

O Curso será desenvolvido totalmente de forma online, remota e assíncrona. Será utilizado o Moodle do campus Foz do Iguaçu, utilizando dos recursos interativos disponíveis na plataforma. A proposta terá início dia 25/02 e término dia 31/03 e está estruturado da seguinte forma:

**Convite para participação da proposta e período de inscrições: (22/02 à 24/02).**

**1ª Semana (25/02 à 28/02):** Apresentação da proposta: descrição da proposta por meio de um vídeo disponibilizado no Moodle de boas vindas e introdutório ao curso. Uma atividade de fórum para apresentação e interação dos participantes. (carga horária estimada para desenvolvimento das atividades do módulo 04h)

\*Na sequência o curso se divide em 03 Módulos:

**2ª Semana (01/03 à 07/03):** 1º Módulo - Fundamentos Ontológicos e Históricos do Trabalho e Educação; (carga horária estimada para desenvolvimento das atividades do módulo 10h)

**3ª Semana (08/03 à 14/03):** 2º Módulo - Conceitos da Educação Profissional e Tecnológica; (carga horária estimada para desenvolvimento das atividades do módulo 10h)

**4ª Semana (15/03 à 21/03):** 3º Módulo - Uma alternativa teórico-prática: A Pedagogia Histórico Crítica. (carga horária estimada para desenvolvimento das atividades do módulo 10h)

\*\*\*Todos os módulos possuem um vídeo de introdução, três textos em PDF (trata-se de um artigos científicos que tratam sobre os as temáticas desenvolvidas nos módulos com tempo médio estimado de 02h30min horas para leitura de cada um) e um vídeo de aproximadamente 20 min que trata do conteúdo proposto no módulo. Cada módulo possui uma atividade de fórum, para interação dos participantes com questões sobre o conteúdo tratado no módulo (tempo estimado de 1h para participação e interação no fórum) e uma atividade dissertativa (denominada de diário de bordo) na qual os participantes serão orientados a redigirem um texto reflexivo de no máximo duas laudas sobre os conteúdos trabalhados em cada módulo. (tempo estimado para a realização das atividades dissertativas em cada módulo 01h30).

**5ª Semana (22/03 à 26/03):** Atividade de encerramento - Uma atividade final: denominada de @portifólio (os participantes enviarão um portfólio com as atividades dissertativas (os diários de bordos) desenvolvidos nos módulos; um fórum final para reflexão e interação entre os participantes sobre uma síntese dos conteúdos trabalhados e um formulário para a avaliação da proposta desenvolvida no produto educacional. (carga horária estimada para desenvolvimento das atividades do módulo 06h).

A presente proposta tem como quantidade total de horas para a certificação de aproximadamente 40 horas.

Obs.: a proposta de formação está estruturada em semanas para melhor organização do participante e visualização do curso. Por ser desenvolvido de forma assíncrona, cada participante pode se organizar conforme sua disponibilidade de tempo para realizar as atividades. Todas as atividades estarão disponíveis para serem realizadas do início ao fim da presente proposta.

**INSCRIÇÕES PARA O EVENTO:** inscrições serão realizadas diretamente no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Campus Foz do Iguaçu no período entre 22/02 à 24/02. Será enviado um e-mail para os docentes do campus Foz e graduandos do curso de licenciatura em Física do campus Foz convidando-os a participarem da proposta de formação, Serão informados que estarão participando/contribuindo para um estudo e que o resultado desses encontros será um produto educacional. No e-mail será detalhado o formato da proposta de formação e as orientações para inscrição (disponibilização do link do Moodle e a chave de inscrição).

**PREVÊ CERTIFICAÇÃO? (X) SIM. QUAL PÚBLICO SERÁ CERTIFICADO? QUAL A QUANTIDADE PREVISTA DE CERTIFICADOS? ( ) NÃO**

O público a ser certificado são os participantes que atingirem 75% de aproveitamento nas atividades

previstas na presente proposta. Também serão certificados os envolvidos na organização do evento. A quantidade prevista de certificados é de aproximadamente 25 certificados.

**RECURSOS NECESSÁRIOS:**

desenvolvimento da proposta de formação será executada inteiramente de forma remota e online. Será utilizado o Moodle do Campus (utilizando-se dos recursos disponíveis na plataforma). Para a realização das atividades, os cursistas precisarão de um dispositivo eletrônico (smartphones / notebook ou computador) para a interação com os conteúdos e atividades propostas. Não será necessário recursos materiais e físicos da instituição.

**IMPACTOS E RESULTADOS ESPERADOS:**

Espera-se ao fim da aplicação da proposta de formação, estabelecer e propiciar um espaço de formação e reflexão, desenvolvendo nos participantes reflexões didático-político-pedagógicas que orientem suas práticas educativas. Após a avaliação dos participantes, pretende-se estruturar essa proposta de acordo com os anseios e necessidades da comunidade escolar do campus Foz do Iguaçu, contribuindo assim com a reflexão das práticas institucionais, proporcionando um espaço de discussão dos princípios que norteiam a EPT e o EMI, no sentido de se promover uma educação pública de qualidade e compromissada com a sociedade. Por fim, espera-se ajustar e readequar a proposta de formação para que a mesma se torne uma proposta institucional e fique a disposição para novos servidores e também para o público externo que tenha interesse na temática.

**EQUIPE ENVOLVIDA NA ORGANIZAÇÃO DO EVENTO:**

Categorias: Coordenador (CO) - Professor Colaborador (PCL) - Técnico-administrativo (TA) - Professor de outra IE Colaborador (POIC) - Técnico-administrativo de outra IE Colaborador (TAC) – Aluno Bolsista (AB) – Aluno Voluntário (AV)

NOME	FUNÇÃO
CELSO AUGUSTO DE OLIVEIRA CRISTOFOLI DA SILVA	CO
RICARDO ANTÔNIO RODRIGUES	POIC

**AVALIAÇÃO DO EVENTO:**

TIPO DE AVALIAÇÃO ( ) QUALITATIVA ( ) QUANTITATIVA (X) MISTA

**METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO** Os cursistas ao final das atividades da proposta de formação, serão direcionados a um formulário eletrônico para avaliarem as atividades desenvolvidas. Haverão questões fechadas e abertas para que registrem suas observações e sugestões de melhorias. A avaliação é uma etapa importante deste processo para readequação da proposta.

Link do formulário de avaliação da proposta: [Avaliação da Proposta](#)

Documento assinado eletronicamente por **CELSO AUGUSTO DE OLIVEIRA CRISTOFOLI DA SILVA**, Servidor Técnico Administrativo em Educação, em 18/02/2021, às 12:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 1102567 e o código CRC 789C3272.

Referência: Processo nº 23411.016301/2020-71

SEI nº 1102567

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ | FOZ/DIEPEX/FOZ/DG/IFPR/FOZ-DIEPEX/FOZ  
Rua Emílio Bertolini, nº 54, Curitiba - PR | CEP CEP 82920-030 - Brasil

## E-mail - 1102025

**Data de Envio:**

18/02/2021 08:48:04

**De:**

IFPR/E-mail padrão (Sistema SEI) &lt;sei@nao-responda2.ifpr.edu.br&gt;

**Para:**celso.silva@ifpr.edu.br  
dirgeral.foz@ifpr.edu.br  
luciane.alves@ifpr.edu.br**Assunto:**

Solicitação de evento interno/Capacitação

**Mensagem:**

À Direção Geral

Para conhecimento.

A Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão manifesta-se favorável a solicitação referente ao evento interno de capacitação dos docentes e acadêmicos do curso de Licenciatura em Física: "CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA". O pedido está indicado no processo 23411.016301/2020-71, de formulário 1011728 (em anexo).

Segundo o proponente, o evento em questão trata-se da elaboração de um produto educacional desenvolvido na pesquisa de Mestrado, intitulado "O Trabalho como Princípio Educativo no Ensino Médio Integrado do IFPR - Campus Foz do Iguaçu". Assim solicita-se algumas alterações na proposta:

- Em TIPO DE EVENTO/ATIVIDADE: "Curso de Formação", será necessário a substituição por: "Evento de capacitação interna"

- O título do evento está muito amplo e sugere-se substituir a palavra "formação", pois como se trata de um estudo, não pode ser chamado de "formação" inicial e continuada. Seria mais adequado ao contexto de pesquisa inserir o termo "proposta" no título, tal como: "Proposta de capacitação sobre os conceitos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)" ou algo mais específico, como o título da pesquisa de mestrado.

- No ato da inscrição os participantes precisam ter ciência que estarão participando/contribuindo para um estudo e que o resultado desses encontros será um produto educacional. Além disso, verificar se é necessário o termo TCLE, ou algo assim, e tudo o que se refere a pesquisa.

- Não foi estabelecido um prazo para inscrições dos participantes, portanto sugere-se deixar o início do evento para o dia 01/03/2021 e o cronograma da capacitação ser atualizado, para que seja divulgado adequadamente no campus.

Ainda em tempo, salienta-se a importância da proposição deste evento remoto aos docentes e acadêmicos, que promoverá a reflexão sobre os Fundamentos Ontológicos e Históricos do Trabalho e Educação, os Conceitos da Educação Profissional e Tecnológica e sobre a alternativa teórico-prática: A Pedagogia Histórico Crítica.

Atenciosamente

**Anexos:**

Requerimento\_1011728.html



## PARECER

Em análise ao Requerimento (1102567), que trata da PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO SOBRE OS CONCEITOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT), a ser realizada de **25/02/2020 a 31/03/2021**, de forma *online*, remota e assíncrona, a Diretoria Geral do IFPR - *Campus Foz do Iguaçu* ratifica o parecer da Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (1102025) e manifesta-se **FAVORÁVEL** à realização da atividade proposta.

Retorne-se o presente à SEPAAE/FOZ e DIEPEX/FOZ para demais trâmites.



Documento assinado eletronicamente por **ANDERSON COLDEBELLA, DIRETOR(a)**, em 22/02/2021, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1106800** e o código CRC **E741CD1C**.

Referência: Processo nº 23411.016301/2020-71

SEI nº 1106800

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ | FOZ/DG/IFPR/FOZ-DG/FOZ  
Rua Emilio Bertolini, nº 54, Curitiba - PR | CEP CEP 82920-030 - Brasil



## JUSTIFICATIVA

Prezada Diretora de Ensino,

Gostaria de solicitar a possibilidade de ampliação da data final para término da presente proposta de Capacitação/Formação inicial em EPT, prevista para 31/03, para que os cursistas inscritos tenham a possibilidade de concluí-la.

Justifico o pedido devido a solicitação de alguns docentes que estão realizando a proposta de capacitação para ampliação dos prazos das atividades e, também, a solicitação de outros docentes que gostariam de iniciar a proposta de capacitação em EPT. Esse pedido de ampliação de prazos se deve ao volume de trabalho dos docentes atualmente, devido ao trabalho remoto, que aumentou muito a demanda dos professores, sobrando pouco tempo para se dedicar a proposta em questão.

Diante disso, peço a **ampliação do prazo final da proposta até a data de 31/05**. Gostaria de salientar que flexibilizando a data final para conclusão da proposta, mais professores podem aderir a mesma com tempo hábil para conclusão, uma vez que vamos fazer mais uma rodada de convites para inscrições na proposta, conforme pedidos relatados acima.

Agradeço a compreensão e fico no aguardo da apreciação dessa justificativa.

Qualquer dúvida estou a disposição.

Atenciosamente,

Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva.



Documento assinado eletronicamente por **CELSO AUGUSTO DE OLIVEIRA CRISTOFOLI DA SILVA**, Servidor Técnico Administrativo em Educação, em 30/03/2021, às 12:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1155223** e o código CRC **70AB1330**.

## E-mail - 1159516

**Data de Envio:**

01/04/2021 10:50:52

**De:**

IFPR/E-mail padrão (Sistema SEI) &lt;sei@nao-responda2.ifpr.edu.br&gt;

**Para:**

celso.silva@ifpr.edu.br

**Assunto:**

Processo 23411.016301/2020-71 - parecer sobre solicitação de prorrogação de prazo

**Mensagem:**

Olá, bom dia.

A pedido da Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão do campus, e com o objetivo de formalizar o retorno diante da solicitação protocolada através da Justificativa 1155223 (em anexo), informo que o parecer foi FAVORÁVEL ao seu pedido.

Destarte, retorna-se o processo 23411.016301/2020-71 à Sepae/Foz para trâmites necessários.

Atenciosamente.

Luciane Alves  
Assistente da Diepex/Foz.

**Anexos:**

Justificativa\_1155223.html

**ANEXO VI - @Portfólio Desenvolvido na Proposta de Formação**

**INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ  
CAMPUS FOZ DO IGUAÇU  
Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional e  
Tecnológica  
Profº Celso Augusto de Oliveira**

**PORTFOLIO**



FOZ DO IGUAÇU 2021

## INTRODUÇÃO

Após o breve percurso através da formação inicial e tecnológica para a educação profissional e tecnológica, o presente portfólio apresenta as reflexões levantadas e expressas nos diários de bordo. Estas passaram por diferentes aspectos da EPT, entre eles a trajetória histórica, as propostas pedagógicas em diferentes momentos e os princípios a serem considerados para a EPT na atualidade.

O primeiro diário de bordo trata do trabalho como princípio educativo na EPT, com destaque para o trabalho como ação e prática humana e não como instrumento para o mercado. Discorre sobre a importância, para o educando, de adquirir o domínio dos fundamentos teóricos e práticos das técnicas na produção, de forma articulada. Não o trabalho como mão de obra habilidosa, mas como ação de sujeitos que dominem as formas mais elaboradas de conhecimentos sistematizados, pois a educação deve ser integral, para o indivíduo em sua totalidade. A totalidade pretendida pelo ensino integral é tratada no segundo diário de bordo, que discorre sobre como a educação humana integral ou omnilateral se caracteriza como categoria orientadora da EPT, destacando que é preciso formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, integrando-a com os conteúdos escolares entre as diferentes disciplinas.

Finalmente, o terceiro diário de bordo discorre sobre como a pedagogia histórico-crítica pode ser trabalhada no EPT. Aqui, destacam-se as etapas propostas por Saviani: a prática social, a problematização, a instrumentalização e a catarse, sendo que tais etapas devem estar sempre integradas e vinculadas, e nunca fragmentadas. Tal como proposto para estas etapas, os três diários aqui construídos apontam para uma unidade integrada, se completando e se alimentando mutuamente.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Como o Trabalho como Princípio Educativo se insere no contexto do Ensino Médio Integrado no âmbito da EPT?**

Antes de discorrer sobre o trabalho como princípio educativo e sua inserção na educação profissional e tecnológica, é pertinente contextualizar as relações entre educação e trabalho, bem como contextualizar, ontologicamente, a relação entre homem e trabalho. O ser humano sempre adaptou a natureza a si e às suas necessidades, agindo sobre ela através do trabalho. Desta forma, podemos dizer que a essência do homem é o trabalho. O trabalho como produção e como formação do homem, por sua vez, é um processo educativo. Desse modo, tanto a origem da educação quanto a origem do trabalho coincidem com a origem do ser humano. Assim, desde os tempos mais remotos, os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Ao aprender a trabalhar trabalhando, educação e trabalho faziam parte de um mesmo processo e ambos estavam diretamente identificados com a vida.

A separação entre trabalho e educação somente veio a partir da apropriação privada da terra, o principal meio de produção. Essa separação significou também a divisão dos homens em classes: a classe dos proprietários e classe dos não-proprietários. Se não era possível viver sem trabalhar dadas as necessidades de agir sobre a natureza, o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar, porém não sem o trabalho: os proprietários agora podiam viver do trabalho alheio. Essa divisão de classes provocou também uma divisão na educação: Se antes a educação era diretamente identificada com o processo do trabalho, a partir do escravismo antigos abrem-se duas grandes modalidades de educação: a dos homens livres (proprietários) e a dos homens não proprietários, identificada como educação para os serviços. A primeira modalidade era centrada nas atividades de maior elaboração intelectual, para a classe que dispõe de ócio e de tempo para o lazer e para se organizar na forma escolar; enquanto a segunda, para a maioria, era assimilada no próprio processo de trabalho.

Desde a Antiguidade a escola foi-se complexificando até atingir, na atualidade, a condição de forma principal e dominante de educação, tornando-

se parâmetro para aferir todas as demais formas. O modo de produção capitalista centraliza, a priori, o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita e obrigatória, com responsabilidade decisiva pela reprodução do modo de produção capitalista. Este modelo de educação é funcional ao sistema capitalista, pois este necessita da mão-de-obra (força de trabalho) qualificada pela educação. O trabalhador é considerado detentor de força de trabalho, podendo vendê-la mediante contrato celebrado com o capital. Nesta sociedade contratual, baseada nas relações formais, centrada na cidade e na indústria, faz-se necessária a generalização da escola. A escola passa a ser o espaço de aquisição do domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, e a escolarização se torna exigência generalizada a todos os membros da sociedade. Esta generalização é contraditória, pois escancara a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou se restringem a algumas habilitações profissionais. Assim, a dominância da cidade no âmbito das relações sociais corresponde a dominância da indústria no âmbito da produção, sugerindo a generalização das funções intelectuais e a objetivação das operações abstratas, ou seja, a incorporação de procedimentos formais à vida social em seu conjunto. A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo.

A sociedade contemporânea e o mundo do trabalho exigem um apanhado mínimo de conhecimentos sistemáticos, passando pela linguagem escrita e a matemática, as ciências naturais e as ciências sociais. A escola não precisa fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui em si mesma um instrumento por meio do qual os indivíduos se apropriam daqueles conhecimentos necessários para a sua inserção efetiva na própria sociedade. No ensino médio, a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática, deve ser exposta de maneira explícita e direta. O ensino médio deve resgatar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, explicitando como o conhecimento se converte em produção. Tal explicitação deve ocorrer na teoria e na prática, de forma a expor como o saber se articula

com o processo produtivo. É nesse sentido que o trabalho como princípio educativo se insere no contexto da educação profissional e tecnológica. O aluno deve obter o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Antes da mera formação de mão de obra habilidosa (e acrítica), a EPT deve formar sujeitos que dominem as formas mais elaboradas de conhecimentos sistematizados, mesmo que estes aparentemente não possuam qualquer relação direta com a prática produtiva do trabalho, pois a educação deve ser integral, deve formar o sujeito em sua totalidade. A experiência educativa deve proporcionar o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que possibilitem a configuração desses horizontes. Desenvolve-se, nesse sentido, uma escola média de formação geral, de tipo “desinteressado” como propunha Gramsci. Em lugar de abandonar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores a um processo difuso, trata-se de organizá-lo e de evitar que os trabalhadores caiam na passividade intelectual.

A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. Um projeto de educação integral que tenha o trabalho como princípio educativo articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, dialeticamente.

**Com base no vídeo e na leitura dos textos indicados no Módulo, redija um texto dissertativo de (02 à 03 laudas) identificando de que forma a Formação Humana Integral ou a Omnilateral se caracteriza como uma das categorias centrais que orientam a EPT e o EMI.**

A educação profissional e técnica e o ensino médio integrado propõem uma formação integral dos estudantes para além de conteúdos fechados em si mesmos. No contexto brasileiro, atravessamos por muito tempo a dicotomia

entre formação instrumental para os filhos da classe trabalhadora e a formação acadêmica, acessada por via do ensino propedêutico, para os filhos das classes média e alta. A oferta de uma formação integral ou omnilateral é pouquíssimo ofertada à população em geral, de quaisquer classes sociais, pois as escolas privadas estão focadas em adestramentos para aprovar seus estudantes em vestibulares concorridos, numa concepção de formação que substitui o todo (formação integral) pela parte (aprovação no vestibular). Grande parte das escolas públicas, por sua vez, somente entregam o conteúdo de forma que o estudante formalmente conclua a "formação" dada pelo ensino médio. Este é o modelo fomentado pelo capitalismo, para o qual é desejável a inserção de sujeitos capacitados em diferentes níveis, passivos e acríticos.

O que se busca na Educação Profissional Técnica e no Ensino Médio Integrado não é a mera formação de competências e uma profissão para o mercado de trabalho, mas um preparo para o *mundo* do trabalho. O trabalho, aqui, não é tratado como sinônimo de emprego, mas como produção, criação, ação e realização humanas. É preciso, portanto, a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, onde poderão inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente. A formação integral deve proporcionar conhecimentos visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. Os sujeitos devem ser compreendidos como seres histórico-sociais, capazes de transformar a realidade, na busca pela autonomia, auto-realização e emancipação através de sua participação responsável e crítica nas diversas esferas da vida.

Um dos eixos norteadores para a EPT integrada ao EM a ser destacado é o trabalho como princípio educativo. Esse princípio permite uma compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes. O trabalho como princípio educativo não se restringe ao "aprender trabalhando" ou ao "trabalhar aprendendo". Também não deve ser confundido com o "aprender fazendo", nem ser sinônimo de formar para o exercício do trabalho no sentido de emprego. Considerar o trabalho como princípio educativo é conceber o ser humano como produtor de sua realidade, da qual pode se apropriar e transformar. Considera que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Portanto, formar profissionalmente não se restringe a

preparar para o exercício ou mercado de trabalho, mas é proporcionar o entendimento das atividades sócio-produtivas das sociedades modernas, e também preparar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. O trabalho como princípio educativo está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa se compreenda que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos se produz e se transforma a existência humana.

A educação omnilateral também passa pela indissociabilidade e integração dos diversos campos do saber. A plena formação humana só pode ser alcançada conforme o ser desenvolve suas capacidades de decisão e ação sustentadas pela unidade entre trabalho intelectual e manual. Não se trata de priorizar a educação profissional sobre a educação básica, mas significa uma formação profissional que permita os sujeitos adultos se apropriarem de conhecimentos que estruturam sua inserção na vida produtiva dignamente e para além da atividade laboral. Os cursos somente de educação profissional são insuficientes se seus aprendizados forem desarticulados dos fundamentos da educação básica. Todo conhecimento específico considera as finalidades e o contexto produtivo em que se aplica. Se ensinado isoladamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com o campo científico em que foi formulado, provavelmente tal conhecimento não poderá ser levado para contextos distintos daquele em que foi aprendido.

Na perspectiva da integração de saberes, a utilidade dos conteúdos passa a ser reconhecida a partir da utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social. A integração ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares, e pode ser trabalhada através de abordagens interdisciplinares, nas quais se estabelece relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade que possam estar presentes dentro de

diferentes disciplinas. Isso possibilita a contextualização e compreensão dos conceitos e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriar-se dele. Os processos de produção podem ser estudados em múltiplas dimensões, tais como econômica, produtiva, social, política, cultural e técnica. Trabalhar a partir de temas geradores pode trazer à tona muitos conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas.

É pela mediação pelo trabalho e pelo conhecimento que o homem se apropria da sua realidade. Se todo novo conhecimento pressupõe conhecimentos anteriores, todos devemos ter acesso ao conhecimento já produzido pela humanidade, bem como a uma formação que possibilite a apropriação desses conhecimentos para viabilizar a compreensão e a interação com a realidade no sentido de transformá-la coletivamente. É preciso que a formação seja significativa, pois formação sem significado concreto para os sujeitos é uma formação que os coloca na lógica subordinada. Assim, a defesa do ensino médio integrado não reforça a ideia da empregabilidade. Ao contrário, proporciona que os sujeitos se vejam como seres de conhecimentos, sendo produtivos para a sociedade e para a coletividade.

**Com base no vídeo e na leitura dos textos indicados no Módulo, redija um texto dissertativo de (02 à 03 laudas) identificando de que forma a Pedagogia Histórico Crítica é uma alternativa metodológica para se trabalhar no Ensino Médio Integrado.**

A pedagogia histórico-crítica (PHC) pode ser implementada como uma alternativa distinta da difundida pedagogia das competências. Esta, em linhas gerais, busca educar para os interesses e problemas mais imediatos, propondo a adaptação do sujeito ao meio. Em suas concepções, os conhecimentos adquiridos através da escolarização servem como elementos para esta adaptação. A aplicabilidade prática dos conhecimentos, com uma roupagem de contextualização, pode até parecer atrativa para os próprios estudantes, mas o que resulta disso é o esvaziamento de conteúdo. Ao concentrar nas necessidades mais imediatas e desconsiderar o que existe no mundo para além dessas necessidades, tem-se um ensino alienado e moldado aos interesses do capitalismo. Nesse sentido, anda-se na contramão do ensino integral que propõe a PHC.

Para além da aplicabilidade imediata dos conteúdos programáticos propostos pela escola, a PHC propõe apreensão do mundo através das propriedades do mundo real, dos processos históricos de representação, valorização e conceituação deste mundo – físico e social. Os conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos, e sociais são produções humanas dos quais todos os educandos devem poder se apropriar – a todos estes conhecimentos está atrelada a sua formação humana em sua totalidade. O papel da escola é a socialização dos conhecimentos sistematizados e a sua efetiva apropriação. Conteúdos e métodos devem formar uma unidade, e as escolhas devem ser feitas a partir dos interesses dos dominados – antes dos dominantes, e este é o primeiro ato de resistência à educação alienante.

Saviani (2005) propõe um método baseado na contínua vinculação entre educação e sociedade, passando pelas seguintes etapas: a prática social (comum a professores e alunos), a problematização (identificação dos problemas da prática social), a instrumentalização (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas identificados na prática social) e a catarse (apreensão), que retorna para prática social de onde se partiu. Como sistema teórico-prático, a PHC vincula todos esses momentos, sem trata-los de forma fragmentada. É preciso produzir vinculação consciente com o mundo tendo como referência central a prática social ou as relações sociais concretas. Estes momentos (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social) se articulam e pressupõem uma visão de *totalidade* ao integrar uma pauta que diz respeito à *produção do conhecimento escolar* como mediador do acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. A aula abrange múltiplas e complexas relações que se apresentam como situação social concreta e, assim, permite que se realizem análises do processo formativo humano para além do pragmatismo das condições imediatas.

A apreensão dos conhecimentos teóricos elaborados e sistematizados são necessários para que a construção do pensamento se realize no indivíduo para além do imediato e do individual – a partir dos *instrumentos* dos saberes humanos conquistados historicamente. A formação humana do estudante pressupõe a sua relação com os conhecimentos em sua máxima elaboração a

partir da mediação intencional e sistemática da instituição de ensino, através da interposição de um caminho pedagógico em direção ao saber complexo. Pressupõe ensino e vinculação ativa do estudante com as produções humanas.

Não é possível considerar o conteúdo de ensino sem apreciar a sua *forma* de transmissão, pois pensar o processo *aula* é problematizar a necessária transformação de conteúdos complexos e necessários à vida dos estudantes em saberes que sejam *assimiláveis* no tempo e no espaço do processo educativo e nas condições de desenvolvimento dos *sujeitos* da educação: os estudantes. A relação do estudante com os conhecimentos elaborados, mediada pelo método didático que vislumbra produzir o conhecimento escolar para torná-lo assimilável, ocorre nas relações sociais efetivadas no processo aula. Essa relação com o conhecimento assimilável e desafiador ao estudante encontra sentido prático no objetivo de proporcionar relações do estudante com os conhecimentos elaborados, que, por sua vez, se articulam com o processo de compreensão da realidade.

A concepção de educação que fundamenta a pedagogia histórico-crítica não torna secundários os conteúdos de ensino em relação à forma, mas pelo contrário, destaca a necessidade de que os conteúdos históricos sejam *incorporados* pelo conjunto dos estudantes. Por outro lado, não desconsidera a forma de ensinar, pois parte do princípio de que a forma se caracteriza como um momento do conteúdo. o método da pedagogia histórico-crítica tem como perspectiva produzir relações do estudante com a realidade que não se realizariam de modo espontâneo a partir da educação informal. É a relação com os conhecimentos elaborados que transformam os vínculos dos indivíduos com a realidade, socializando a relação consciente com o mundo.

A educação e o ensino sistemático devem ser organizados para além do que a pessoa já realiza rotineiramente. Esse momento, que representa a transformação da relação do estudante com a realidade, é resultado de um sistema de aulas e de disciplinas que se articulam no currículo para produzir a incorporação dos conhecimentos complexos, que funcionarão como mediadores dos vínculos dos estudantes com o mundo concreto. Os momentos de transformação radical da relação do indivíduo com o mundo resultam de um processo longo e sistemático, que pressupõe consciência por parte do corpo

docente da tarefa de produzir seres humanos de sentimentos, de pensamentos e de ação transformadora. Ou seja, são resultados de um sistema de aulas inserido na prática social que tem o sentido de revolucionar as relações sociais para a produção de um mundo mais humano.

Os momentos do método não se expressam em cada aula particular, mas, ao mesmo tempo, somente pode se realizar como luta e resistência à alienação a partir das aulas, visto que nelas se produzem relações sociais concretas que formam, conformam e transformam pessoas. A organização das aulas não se efetiva sem conteúdos de ensino, portanto não ocorre sem a articulação com a *problematização* sobre o que é necessário ensinar. Do mesmo modo, não se realiza sem que ocorra a *instrumentalização* do estudante, em um processo dinâmico de produção do conhecimento escolar, no qual os conhecimentos complexos são transformados em saberes assimiláveis nas relações sociais escolares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A EPT pode parecer uma modalidade focada no aprendizado prático de uma profissão com vistas a atender o mercado, mas deve estar além disso. Pensar o ensino profissional e tecnológico integrado ao ensino médio (e o mesmo pode valer para qualquer outra modalidade de ensino formal) passa por compreender os preceitos da pedagogia histórico-crítica proposta por Dermeval Saviani.

Teoria e prática não formam uma dicotomia, mas sim um conjunto de saberes que se completam. Portanto, a EPT deve abranger a práticas e a teoria de forma elaborada, relacionada, com concepções teóricas e práticas. É preciso superar a dicotomia entre teoria e prática. Para efetivamente responder a qualquer pergunta, mesmo aquelas de ordem prática, é necessário que o indivíduo conheça a teoria, de forma que adquira uma compreensão completa do conhecimento. Da mesma forma, a teoria é necessária para compreender o que é o indivíduo humano e como ele se forma.

Os indivíduos precisam se apropriar da riqueza intelectual, espiritual e também material produzida pela humanidade. A educação deve proporcionar a riqueza intelectual, através da efetiva transmissão de conhecimentos, pois para a apropriação da riqueza material, são necessários conhecimentos e teorias. Trata-se uma forma específica de conhecimento da realidade, para além das aparências, para além do agir pragmático e imediato, mais desenvolvido do que o mero pensamento cotidiano propagado pelas pedagogias hegemônicas.

É necessário que se lute contra a subordinação dos currículos escolares ao cotidiano pragmático e alienado da sociedade, a fim de que se forme alunos que dominem domínio os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas. Precisamos do conhecimento para a concepção do mundo de forma mais ampla, para a prática transformadora da realidade social. É por isso que docentes e discentes precisam de teoria. Para uma educação à serviço da humanização dos indivíduos, e não à serviço do capital, que se volta contra a maior parte da humanidade.

A educação precisa trabalhar na formação de uma sociedade mais justa e mais humana, em que todos possam se desenvolver através de conhecimentos, conteúdos, e práticas efetivamente completas de sentido.

**REFERÊNCIAS**

ABRANTES, A.A. **Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais**

ARAUJO, M.P.L. FRIGOTTO, G. *Práticas pedagógicas e ensino integrado.*

**Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015

DUARTE, Newton. **A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para-si.** *Geminal*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores- excertos**

MOURA, D.H. **educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** *Holos*, Ano 23, Vol. 2 – 2007

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**

RAMOS, M.N. **Políticas Educacionais: Da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica**

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**

SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.* **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

## ANEXO VII – CERTIFICADO

• Certificado



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

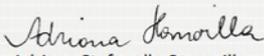


**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Paraná



O Instituto Federal do Paraná, *Campus Foz do Iguaçu*, certifica que [REDACTED] participou da “PROPOSTA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”, no período de 25 de Fevereiro a 31 de Março de 2021, com carga horária total de 40 horas.

Foz do Iguaçu, 05 de abril de 2021.



Adriana Stefanello Somavilla  
Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão

Certificado registrado sob o nº 31/2021/DIEPEX-Foz.