



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
DOUTORADO EM ENSINO

**FORMAÇÃO HUMANA E CURRÍCULO INTEGRADO:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA
O ENSINO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Samai Serique dos Santos Silveira

Lajeado/RS, fevereiro de 2022

Samai Serique dos Santos Silveira

**FORMAÇÃO HUMANA E CURRÍCULO INTEGRADO:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O
ENSINO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Doutorado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para obtenção do grau de Doutora em Ensino, na Linha de Pesquisa *Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação*.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Neumann Martins

Lajeado/RS, fevereiro de 2022

Samai Serique dos Santos Silveira

**FORMAÇÃO HUMANA E CURRÍCULO INTEGRADO:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA
O ENSINO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A Banca examinadora abaixo aprova a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Doutorado em Ensino, da Universidade Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do grau de Doutora em Ensino, na linha de pesquisa *Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação*.

Profa. Dra. Silvana Neumann Martins
Orientadora

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
Universidade Federal do Oeste do Pará

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Jacqueline Silva e Silva
Universidade do Vale do Taquari

Profa. Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares
Universidade Federal do Oeste do Pará

Lajeado/RS, fevereiro de 2022

DEDICATÓRIA

Aos discentes do Instituto Federal do Pará, para quem busco contribuir na formação humana integral.

Ao meu pai, professor Raimundo Navarro dos Santos (*in memoriam*), que me ensinou desde muito cedo que a educação é a maneira mais honrosa de quebrar paradigmas e legar ao mundo possibilidades de transformação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade de usá-lo na arte singela e transformadora do ensino.

À Profa. Dra. Silvana Neuman Martins, minha orientadora, que desde o primeiro contato me acolheu, compreendeu os meus anseios de pesquisadora e se prontificou a trilhar esta jornada comigo sem me silenciar.

À Antônia Vidal e Williams Valentim, amigos de longa data, pela amizade que acolhe, ampara e estende a mão.

Ao meu esposo, Silveira, pelo otimismo e incontestável companheirismo, que nos auge dos seus 75 anos, me acompanhou nesta caminhada.

À minha mãe, profa. Marilza Serique, pelo abrigo, exemplo de resiliência e determinação.

Aos meus filhos, Vinícius e Samir, por embarcarem em uma mudança geográfica e cultural em meio à própria adolescência e com seu afeto juvenil, tornarem os meus dias mais felizes.

Aos professores Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga, Dra. Jacqueline Silva e Silva, Dra. Lilia Imbiriba Sousa Colares e Dr. Anselmo Alencar Colares, por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora e contribuírem neste trabalho.

Ao professor Dr. Rogério José Schuck, pela contribuição na banca de qualificação.

A todos os professores do PPGEnsino, com os quais tive a oportunidade de estudar nesse processo de formação.

Aos Diretores do IFPA - *Campus* Santarém, Dr. Damião Meira e Me. Fabrício Fernandes, pela confiança e apoio institucional para que eu pudesse desenvolver esta

pesquisa.

Ao Instituto Federal do Pará, aqui representados por Dra. Elinilze Teodoro (Pró-Reitora de Ensino), Dra. Ana Paula Palheta (Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação) e Dr. Claudio Alex (Reitor), por ter realizado essa formação como parte da política institucional de qualificação profissional.

Aos meus irmãos, Débora, Navarro, Israel, Dayan, Simon, Eliade, Sarom e César, pelo apoio, incentivo e cumplicidade de uma vida inteira.

Aos amigos da equipe pedagógica do IFPA, Adriana Oliveira, Josilene Carvalho, Paulo Ávila, Alice Brandão e Lucivânia Carvalho, pelo companheirismo e desafios enfrentados no cotidiano do nosso trabalho no IFPA.

Aos professores e técnico-administrativos do IFPA - *Campus* Santarém, que no trabalho coletivo, buscam contribuir na construção de uma sociedade menos desigual.

Ao Valdemir Omena e Carlíria Fumeiro, amigos que a Rede Federal me deu, pelos momentos de descontração e pela solidariedade compartilhada por estarmos distantes de nossas origens.

À Lúcia, minha vizinha, com quem sempre apreciei um bom vinho.

Aos amigos Simone, José, Aline, Vanessa, Fabrício, Diógenes e Inauã pelas trocas de experiências no PPGEnsino.

À Fernanda Kochhann, secretária do PPGEnsino, pela gentileza e pronto atendimento, sempre.

À Ingrid, pela amizade, pelas aulas de inglês e pela tradução em todos os trabalhos desenvolvidos no PPGEnsino.

À Ádria Oliveira, pelo aperfeiçoamento da qualidade das figuras.

À Aline Diesel, pela dedicação à revisão do texto e incentivo para que esse trabalho fosse concluído.

À CAPES, pelo papel que desempenha no aperfeiçoamento da educação brasileira, e pelo financiamento da bolsa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram e se fizeram presentes neste trabalho.

RESUMO

Este estudo propõe uma reflexão qualificada com o fim de subsidiar aperfeiçoamentos ao trabalho desenvolvido nos Institutos Federais. A pertinência da Educação Profissional, ancorada num projeto ético-político de formação humana integral de trabalhadores, torna-se cada vez mais necessária diante do quadro conjuntural do agravamento das desigualdades em vários setores da sociedade brasileira. A Lei nº 13.415/2017 apresenta a Educação Profissional como um itinerário formativo. Evidencia na sua concepção sobreposição do desenvolvimento de competências em detrimento da formação integral. Nesse contexto, defendo a tese de que o currículo integrado, tendo como referencial a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), contribui para a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, pois considera a compreensão do processo histórico e a amplitude no mundo do trabalho, visando à transformação social. A pesquisa que deu origem à tese teve como objetivo geral investigar, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), as proposições oficiais do currículo integrado desenvolvidas nos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no IFPA - *Campus* Santarém. O referencial teórico-metodológico utilizado foi o materialismo histórico-dialético e, a teoria pedagógica seguida foi a PHC. As fontes de informações foram os documentos oficiais e legislações que tratam sobre o Ensino Médio Integrado, no período de 2010 a 2019. Os resultados encontrados no presente estudo evidenciam a coerência teórico-metodológica entre a PHC e a Educação Profissional e Tecnológica, pois ambas têm como centralidade o trabalho como princípio educativo e buscam superar a dicotomia trabalho intelectual e manual. Evidenciam também que os documentos oficiais dos Institutos Federais ora defendem a formação humana integral, ora a submetem a lógica das competências para a empregabilidade.

Palavras-chave: Formação humana. Currículo Integrado. Pedagogia Histórico-Crítica. Ensino Médio Integrado. Instituto Federal.

ABSTRACT

This study proposes a deep reflection to support some improvement in the work developed in the Federal Educational Institutes. The relevance of a professional education based on an ethical-political project of integral human education for workers is even more necessary in the current context of deepened inequalities throughout various sectors of the Brazilian society. The enactment of the Law no. 13.415/2017 presents Professional Education as an educational itinerary which proposes the overlapping of competence development at the expense of integral education. In light of this, I state that the integrated syllabus based on the Historical-Critical Pedagogy (HCP) promotes human beings' education in its multiple dimensions, once it takes into consideration the historical process and its magnitude in the scope of work, aiming at social transformation. The general goal of this research is to investigate, through HCP, the official propositions of the integrated syllabus developed for the courses of Technical Education within the Secondary School at IFPA (*Instituto Federal do Pará*)-Santarém *Campus*. Its theoretical-methodological framework is the historical-dialectical materialism, and its pedagogical theory is the Historical-Critical Pedagogy. The information was obtained from official documents and legislation that focus on integrated secondary school between 2010 and 2019. The study outcomes point to the theoretical-methodological consistency between HCP and Professional-Technological Education once both focus on work as the main educational principle and attempt to overcome the dichotomy between intellectual and manual works; furthermore, they indicate that the official documents of the Federal Institutes alternate between supporting integral human education and developing competences for employability.

Keywords: Federal Institutes. Secondary School. Human Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos campi no território brasileiro	22
Figura 2 - Distribuição dos campi no Estado do Pará	23
Figura 3 - Estrutura da Educação Brasileira, conforme a LDB 9.394/1996	29
Figura 4 - Área de abrangência do IFPA - <i>Campus</i> Santarém	40
Figura 5 - Representação gráfica do método empregado no estudo	50
Figura 6 - Itinerários formativos no Ensino Médio	70
Figura 7 - Lemas da Pedagogia Histórico-Crítica.....	91
Figura 8 - Fundamentos da didática histórico-crítica.....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparativo em Ciências.....	62
Gráfico 2 - Comparativo em Leitura	63
Gráfico 3 - Comparativo em Matemática.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação das Legislações Norteadoras do Ensino Médio Integrado - BRASIL	42
Quadro 2 - Relação dos Documentos e Legislações Norteadoras do Ensino Médio Integrado – MEC - CNE	43
Quadro 3 - Relação dos Documentos Norteadores do Ensino Médio Integrado - CONIF	44
Quadro 4 - Relação dos Documentos e Legislações Norteadoras do Ensino Médio Integrado - IFPA	44
Quadro 5 - Síntese das contribuições de Dermeval Saviani	97
Quadro 6 - Marcadores conceituais da PHC relacionadas à categoria: O vínculo entre trabalho e educação	107
Quadro 7 - Indicadores conceituais da PHC relacionada à categoria: A conjugação entre educação e sociedade	114
Quadro 8 - Marcadores conceituais da PHC relacionados à categoria: Vínculo estreito entre educação e política	119

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEFET/PA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFPA	Escola Técnica Federal do Pará
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPE	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PI	Projeto Integrador
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEnsino	Programa de Pós-Graduação em Ensino
RFEPCT	Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica
UFPA	Universidade Federal do Pará
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 DO OBJETO AO MÉTODO: O PRINCÍPIO DA TOTALIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA	21
2.1 Problematização do objeto de investigação	28
2.2 Percorso teórico-metodológico que sustenta a análise do objeto investigado	35
2.2.1 Delimitação da área da pesquisa	39
2.2.2 Construção e análise das informações.....	41
3 A DUALIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL E O CURRÍCULO INTEGRADO: O PRINCÍPIO DA CONTRADIÇÃO COMO BALIZADOR METODOLÓGICO DA REVISÃO TEÓRICA	51
3.1 Bases da dualidade educacional no Brasil	51
3.2 Institutos Federais de Educação: o que dizem os indicadores de avaliações externas?.....	61
3.3 Concepção e princípios do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio	65
4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO TEORIA PEDAGÓGICA: REVISITANDO CONCEITOS	79
4.1 Origem e desenvolvimento	81
4.2 Teoria e prática	85
4.3 O método.....	92
4.4 O currículo	94
4.5 Os conteúdos escolares	98

5 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL, CURRÍCULO E ENSINO: UM OLHAR A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	106
5.1 Vínculos entre trabalho e educação	107
5.2 A conjugação entre educação e sociedade	113
5.3 Vínculo estreito entre educação e política	118
5.4 Fortalecimento do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: o Projeto Integrador	123
5.4.1 Sobre os conteúdos escolares e o Projeto Integrador	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE A - Termo de Anuência Institucional	157

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vivencia tempos difíceis e áspersos, pois enfrenta uma profunda crise estrutural no modo de produção capitalista. Essa situação se agravou com a crise sanitária decorrente da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2), ou Covid-19, como ficou conhecida, aumentando o desemprego, a informalidade, a pobreza, o ataque ao meio ambiente e a desigualdade social.

O discurso hegemônico foi sustentado pelos ideais do livre mercado, em que se priorizava, portanto, a economia e a narrativa de manutenção do emprego, optando-se pelo isolamento seletivo dos idosos, das pessoas com comorbidades e dos mais vulneráveis à Covid-19. Além disso, a publicização das *fakes news* nas diferentes mídias sociais mostrou-se um terreno fértil e contribuiu para que muitos interesses individuais e ideológicos se sobressaíssem aos interesses comuns, provocando, dessa forma, medo, sintoma de esgotamento, incerteza, abatimento e inquietação diante de tantas informações desencontradas. Isso traduziu o agudo acirramento das contradições na sociedade hodierna e suas consequências no campo econômico e social.

Na área da educação, as instituições de ensino foram desafiadas a repensarem o modo de ensinar e aprender, visto que as aulas presenciais foram suspensas em razão da necessidade do distanciamento social. A proposição do ensino remoto emergencial, possibilitado por meio das diferentes Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, foi uma alternativa para o cumprimento do ano letivo escolar.

No entanto, não foram consideradas as reais condições em que vivem muitos estudantes, principalmente os das escolas públicas. Os dados apresentados pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) corroboram essa afirmação:

Tudo isso é extremamente importante em uma realidade em que há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador (ANDES-SN, 2020, p. 14).

A alternativa pelo ensino remoto emergencial visava minimizar os prejuízos educacionais decorrentes da pandemia. Contudo, essa iniciativa não foi condizente com a realidade de muitos alunos em razão das desigualdades socioeconômicas e do consequente acesso precário às tecnologias. Nesse sentido, Saviani e Galvão (2021, p. 39) destacam que:

[...] o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

Conforme mencionado pelos autores supracitados, os professores, como trabalhadores da educação, também estão inseridos nesse contexto e, diante das condições adversas aliadas à precariedade para o exercício da profissão, precisaram envidar maiores esforços no sentido de “[...] garantir um mínimo de qualidade, acolhimento, cuidado aos/às estudantes e às suas famílias, juntamente com as lutas diárias que nos são apresentadas” (ANDES, 2021, p. 7).

Esse novo contexto pandêmico emergente impôs diversos desafios à educação como um todo, inclusive à Educação Profissional e Tecnológica. Diante das desigualdades educacionais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, a pertinência do Ensino Médio Integrado, ancorado num projeto ético-político de formação de trabalhadores, torna-se ainda mais necessária, principalmente após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que trata da reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Nesse caminho, ao defender o direito social dos trabalhadores a uma formação integral, além de atender os três aspectos referentes à educação que estão presentes na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/1996) – quais sejam a formação plena da pessoa, a preparação da cidadania e a formação para o trabalho –, também pode-se contribuir na construção de um projeto societário, que vise avançar o processo de educação dos trabalhadores, considerando objetivamente os conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos

produzidos historicamente pela humanidade, tendo como finalidade a participação ativa na sociedade. No presente trabalho, no qual convido o leitor à imersão, busco como referência a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)¹.

Como ponto de partida do debate que pretendo estabelecer, considero pertinente mencionar minha trajetória no âmbito da educação. Sou egressa da escola pública, onde obtive Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, concluída no final da década de 1980. Tal formação era regida pela Lei de Diretrizes e Bases, sob o nº 5.692/1971, equivalendo ao que hoje chamamos de Ensino Médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases sob o nº 9.394/1996. O curso de magistério era voltado para a formação de professores de 1ª a 4ª séries do antigo 1º grau, sendo constituído por um núcleo comum, uma parte diversificada e, em maior ênfase nos últimos anos, um bloco de disciplinas profissionalizantes, que privilegiavam a separação em teoria e prática.

Naquele tempo, as escolas públicas ofertavam apenas os cursos técnicos em diferentes áreas, e as escolas privadas ofereciam cursos de formação geral, o que certamente influenciou a decisão por seguir a carreira do magistério. Nessa época – e como ainda se impõe na atualidade –, era importante que os filhos dos que viviam do trabalho buscassem a inserção imediata no mundo produtivo, visando, dessa forma, garantir as condições necessárias para a própria sobrevivência. Portanto, desde os 17 anos, o trabalho e a vida escolar sempre foram uma realidade conjugada, o que me levou posteriormente à reflexão e à pertinência de classe na minha trajetória intelectual.

Em razão do meu percurso formativo ser profissionalizante, em que predominavam as disciplinas técnicas, as de conteúdo propedêutico eram limitadas. Sendo assim, foi preciso, para o ingresso no Ensino Superior, investir em um curso preparatório para o vestibular, condição que, para muitos estudantes da escola pública, torna-se mais um obstáculo.

Posteriormente, já licenciada em Pedagogia e exercendo a profissão, pude pensar sobre a prática social vivida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), o que me mobilizou a refletir sobre a função social que o referido instituto desenvolve na Região Oeste do Pará². Nesse espaço, deparei-me

¹ A PHC é uma teoria pedagógica defendida por Demerval Saviani, considerada contra-hegemônica e de inspiração marxista.

² A Região Oeste do Pará é composta por 27 municípios, abrangendo 22% da população do Pará.

com as dificuldades e as possibilidades da implementação do currículo integrado, resultando em práticas pedagógicas que superem a ideia da formação voltada apenas para demandas específicas do mercado de trabalho. Além disso, o currículo integrado deve ter como horizonte a formação humana e integral do discente, levando-o a reflexões mais profundas sobre sua inserção ativa no processo histórico, sobre os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e sobre as transformações no mundo do trabalho. Tal proposição tem o amparo legal da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e também na concepção acerca dos fundamentos do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura, expressos na Resolução nº 6/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio³ (BRASIL, 2012c).

Essas reflexões me motivaram a buscar o doutorado como uma grande oportunidade para aprofundar os estudos e, assim, contribuir para a minha atuação como pedagoga e pesquisadora na área da Educação Profissional e Tecnológica na Região Norte do Brasil.

Destaco, ainda, que ousei aprofundar os estudos nesta problemática sem perder de vista os conhecimentos adquiridos na Graduação em Pedagogia e no Mestrado em Educação, ambos cursados na Universidade Federal do Pará. Na graduação, tive os primeiros contatos com a pesquisa por meio da iniciação científica, experiência que aguçou minha atenção e curiosidade em relação às questões que se apresentavam na nossa realidade.

O ingresso no mestrado ocorreu no ano de 2009. Nessa etapa, segui a linha de pesquisa *Currículo e Formação de Professores*, tendo como eixo central a formação do professor-pesquisador e a produção do conhecimento acerca da realidade da educação regional.

O presente trabalho está vinculado ao Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino), da Universidade do Vale do Taquari (Univates). A pesquisa integra a Linha de Pesquisa *Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação*. A escolha por essa linha teve relação direta com o trabalho que desenvolvo junto ao setor pedagógico do Departamento de Ensino, Pesquisa,

³ Foi publicada, no dia 05 de janeiro de 2021, a Resolução CNE/CP nº 01/2021, que trata sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). Neste trabalho, apesar de me referir, em alguns momentos, a esta Resolução, não a aprofundei, dado a temporalidade das fontes da presente investigação, que contempla os períodos de 2010 a 2019.

Pós-Graduação, Inovação e Extensão, do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará - *Campus Santarém*.

A busca pela formação em uma instituição educacional localizada no outro extremo do país deve-se à possibilidade de experienciar expressões culturais diferentes e de conhecer outros centros de produção científica. É salutar empreender um diálogo profícuo entre norte e sul, considerando culturas diferenciadas que se voltam a um objeto de estudo comum: a educação, o ensino e o currículo integrado. Nesse viés, o intercâmbio entre regiões, instituições e pesquisadores amplia as perspectivas analíticas sobre os objetos de estudo.

No movimento de construção deste estudo, participei de diversos eventos institucionais na Univates, relacionados com a problemática deste trabalho, os quais contribuíram para o aprofundamento teórico e possibilitaram a aproximação com o meu objeto de pesquisa. No entanto, por diversas vezes, as discussões traçadas ao longo dos eventos e das disciplinas cursadas no doutorado não convergiam com o campo teórico escolhido, embora tenham sido importantes para o amadurecimento e contribuíram para a elaboração da tese. Isso porque constituíram no contraditório e não na exclusão, possibilitando o avanço por incorporação, visto que a identidade dos contrários é um dos princípios da lógica dialética.

Convém referir que, das dissertações e tese já defendidas pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates – considerando o período de agosto de 2014, ano em que iniciaram as defesas, até dezembro de 2019 –, não foi encontrado nenhum trabalho que tivesse como enfoque o método de pesquisa escolhido: o materialismo histórico-dialético. Sendo assim, este trabalho se constitui pioneiro, carregando as limitações relativas à ausência de diálogos internos precedentes, porém, ao mesmo tempo, abrindo caminho para outros estudos que busquem interpretar a realidade educacional na perspectiva de uma práxis transformadora. Todavia, não tenho a pretensão de atender todos os princípios do método. Trabalhei com maior ênfase com o princípio da *totalidade* e da *contradição*.

Esta investigação parte da minha experiência laboral como pedagoga, desenvolvida desde o ano de 2010, quando ingressei, por meio de concurso público, no IFPA - *Campus Santarém*. Ao adentrar na instituição, pouco conhecia sobre o papel da Educação Profissional no setor público. Meu conhecimento, ainda muito restrito, dava-se no âmbito da iniciativa privada com o Sistema S⁴, particularmente no Senai e

Senac, pois eram as instituições que desenvolviam atividades na área profissional em Santarém. Essas instituições foram inauguradas em 1975 e 1980, respectivamente.

Ao longo dos anos, fui compreendendo o propósito da instituição. Os diálogos e questionamentos demandados pelos membros da equipe pedagógica, pelos professores e pelos discentes contribuíram para a gênese deste trabalho, que tem como foco os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e a forma como o currículo integrado vem se materializando na região norte do Brasil, especificamente no IFPA - *Campus Santarém*. Diante disso, este estudo configurou-se como um desafio ao meu processo de desenvolvimento profissional, uma vez que vislumbrei a possibilidade de contribuir para o fortalecimento do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, problemática em torno da qual muito se debate no âmbito dos Institutos Federais de Educação.

Nessa ótica, os teóricos com os quais dialoguei no presente trabalho situam-se no campo crítico-dialético, ou seja, não-hegemônico. Entre eles, destaco: Marx (2011; 2010; 2008), Saviani (2019a; 2019b; 2019c; 2012a), Frigotto (2018; 2012; 2010), Ramos (2014a; 2011; 2008a; 2008b), Veiga (1992; 2017).

Dessa forma, apresento a tese de que o currículo integrado, tendo como referencial a Pedagogia Histórico-Crítica, contribui para a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, pois considera a compreensão do processo histórico e a amplitude no mundo do trabalho, visando à transformação social.

O ineditismo desta tese está na defesa de que a Pedagogia Histórico-Crítica, dado sua consistência teórica, pode vir a constituir os fundamentos para os cursos de Ensino Técnico Integrados ao Ensino Médio do IFPA – *Campus Santarém*. Da mesma forma, a inovação deste trabalho está na construção de indicadores elaborados a partir dos resultados encontrados. Esses indicadores podem contribuir com a gestão do ensino, fortalecendo, portanto, as políticas internas propostas para os cursos do referido *campus*, cumprindo assim com sua função social.

Na sequência desta introdução, apresento os demais capítulos que compõem o trabalho. O segundo capítulo trata sobre o referencial teórico-metodológico da pesquisa, no qual evidencio o método e os procedimentos adotados ao longo do estudo. Reafirmo que optei pelo materialismo histórico-dialético, por considerá-lo mais adequado aos propósitos do estudo e para dar sustentação à tese.

No terceiro capítulo, é feita uma breve contextualização da dualidade

educacional instituída no pensamento pedagógico brasileiro, tendo como contexto os aspectos sócio-políticos e econômicos desde a criação das Escolas de Artífices, no início do século XX, até a constituição da Rede Federal no interior das políticas educacionais implementadas pelo Estado Brasileiro, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Além disso, busco compreender como os fatores sociais, culturais e econômicos foram produzindo a Educação Profissional e Tecnológica. Nesse capítulo, apresento, ainda, conceitos importantes para a compreensão das bases epistemológicas do currículo integrado no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, especificamente na Rede Federal de Educação.

A Pedagogia Histórico-Crítica é o foco do quarto capítulo. De início, destaco a importância de Dermeval Saviani⁴ como um dos intelectuais críticos de maior relevância na educação brasileira. Em seguida, apresento a origem e desenvolvimento dessa abordagem no interior das pedagogias contra-hegemônicas e finalizo com as ideias centrais dessa teoria pedagógica, dialogando com pensadores que têm contribuído no seu desenvolvimento.

Já no quinto capítulo, são analisados os documentos oficiais emanados da Presidência da República, do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e do Instituto Federal do Pará (IFPA), que tratam sobre o currículo integrado, o projeto integrador e as possibilidades de fortalecimento do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio à luz da PHC.

Por fim, no capítulo das considerações finais, que compõe a sexta parte deste trabalho, é retomado o objetivo desta investigação, evidenciando os resultados encontrados. Nesse capítulo, são apresentados indicadores que podem fortalecer as políticas internas propostas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Feitas essas considerações iniciais, convém referir que as reflexões presentes neste estudo, desenvolvido à luz da PHC, podem contribuir com o desenvolvimento da formação humana integral no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e fortalecer, portanto, a luta pelas políticas públicas na Educação Profissional e Tecnológica.

⁴ Demerval Saviani é um pensador brasileiro contemporâneo, precursor da Pedagogia Histórico-Crítica. Em entrevista coordenada pelo Professor José Claudinei Lombardi, no ano de 2021, Saviani destaca que a abrangência de seus escritos trata de questões filosóficas como pano de fundo, considerando os seguintes eixos: política educacional, a história da educação, a pedagogia e teorias da educação.

2 DO OBJETO AO MÉTODO: O PRINCÍPIO DA TOTALIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA

Nos primeiros anos do século XXI, políticas educacionais foram desenvolvidas no Brasil, com vistas a acompanhar não só o avanço numérico da criação de instituições de ensino, como também o aumento da oferta de vagas públicas e gratuitas. Entre tais políticas, destaco, neste estudo, as que se destinam à área da Educação Profissional e Tecnológica.

Realizando uma breve retomada histórica dessa modalidade de educação, convém fazer referência à criação das Escolas de Aprendizes Artífices, que foram autorizadas pelo Decreto nº 7.566/1909. No período de 1909 a 2002, existiam 140 escolas como essas, de cunho técnico, distribuídas nos diferentes estados do país (BRASIL, 2017a). De 2003 a 2016, com a política de expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica (RFEPCT), o MEC criou mais de 500 unidades, totalizando 651 *campi* em funcionamento, que atendiam 568 municípios brasileiros. Hoje, são 38 Institutos Federais de Educação, dois Centros Federais de Educação Tecnológica, 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, uma Universidade Tecnológica Federal (no Paraná) e o Colégio Pedro II (no Rio de Janeiro) (BRASIL, 2017a). Tal expansão não encontra precedentes na história brasileira e evidencia que a política educacional de criação de escolas técnicas foi considerada prioritária pelo governo brasileiro no período de 2003 até agosto de 2016.

Conforme a Plataforma Nilo Peçanha, no ano de 2019, a RFEPCT contava com 1.023.303 estudantes matriculados em 11.264 cursos, tanto de formação inicial e continuada, como de Pós-Graduação (REDE FEDERAL, 2020). Havia, ainda, “[...] 264.159 matrículas no Ensino Médio Integrado (incluindo PROEJA Integrado) no

âmbito dos institutos federais, Centros Federais de Educação Tecnológica do Pará (CEFETs), CPIL e escolas vinculadas, o que representa e reafirma a substancial ampliação da oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integrada ao Ensino Médio” (CONIF, 2021). Além disso, atuavam nessa área 43 mil professores e 34 mil técnicos-administrativos em educação. Na figura reproduzida a seguir (FIGURA 1), é apresentada a distribuição dos *campi* implantados em todo o Brasil.

Figura 1 - Distribuição dos campi no território brasileiro⁵



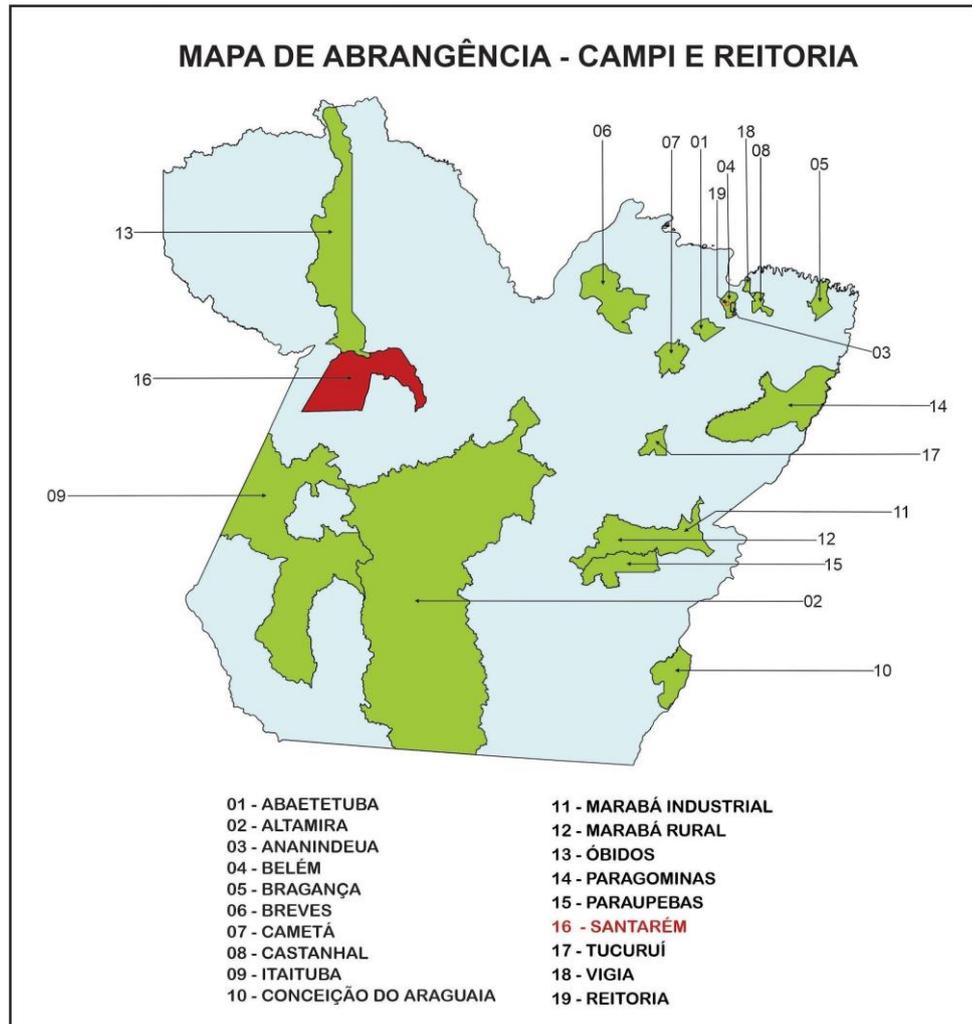
Fonte: CONIF, 2018a.

Albuquerque *et al.* (2020) evidenciam que, entre os cursos da Educação Profissional, o técnico de nível médio é o que possui maior visibilidade, sendo ofertado na forma subsequente, integrada ou concomitante. Na Rede Federal, a oferta pelo técnico de nível médio cresceu 107,58%, no período entre 2010 e 2019, ao passo que os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio tiveram um crescimento de 169%.

⁵ Na imagem, constam 20 unidades federais no Estado do Pará, sendo 18 no Instituto Federal do Pará e dois na Universidade Federal do Pará, na qual encontram-se a Escola de Teatro e Dança e a Escola de Música.

Na região norte do Brasil, especificamente no estado do Pará⁶, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá. Hoje, o IFPA é composto por 18 *campi*, distribuídos nas cinco mesorregiões⁷, conforme Figura 2:

Figura 2 - Distribuição dos campi no Estado do Pará



Fonte: IFPA, 2017.

Assim, de acordo com a divisão das regiões de integração definida pelo Estado do Pará, cada *campus* atua nos municípios que constituem sua área de abrangência,

⁶ No ano de 2020, segundo o IBGE, o estado do Pará tem a população total estimada em 8.690.745.

⁷ As Mesorregiões do Pará e os referidos *campi* são: Baixo Amazonas (*Campus* de Óbidos e Santarém), Sudoeste paraense (*Campus* de Altamira e Itaituba), Marajó (*Campus* de Breves), Sudeste paraense (*Campus* de Conceição do Araguaia, Marabá, Paragominas, Parauapebas e Tucuruí), Nordeste do Pará (*Campus* de Abaetetuba, Bragança, Cametá e Vigia) e Metropolitana de Belém (*Campus* de Ananindeua, Belém e Castanhal).

interagindo com a realidade local e fortalecendo, portanto, o desenvolvimento regional e nacional. Pacheco (2011) destaca a importância da superação do âmbito geográfico do território, mas também:

[...] passa a percebê-lo como espaço de rede de relações sociais em permanente movimento e, conseqüentemente, em constante mutação. É no território que se materializa o desenvolvimento local e regional na perspectiva da sustentabilidade – um dos preceitos que fundamenta o trabalho dos Institutos Federais. Por isso, é imprescindível ouvir e articular as demandas dos territórios nos quais essas instituições estão inseridas, com suas possibilidades científicas e tecnológicas, tendo como foco a melhoria da qualidade de vida, a inclusão social e a construção da cidadania (PACHECO, 2011, p. 79).

Com a criação dos *campi*, foi propiciado o acesso à educação aos jovens da região. Por outro lado, os *campi* do IFPA também criaram oportunidades de trabalho para aqueles que desejavam acessar o serviço público.

Assim, propus, no presente estudo, uma reflexão qualificada para subsidiar aperfeiçoamentos ao trabalho desenvolvido nos Institutos Federais. Além disso, o presente estudo constitui-se como resistência ativa à reforma do Ensino Médio brasileiro, que está sendo implementada por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), da Resolução CNE/CEB nº 03 de 21 de novembro de 2018, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018b) e da Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC-EM) (BRASIL, 2018c). Ao mesmo tempo, este trabalho aposta na construção de uma proposta de formação aos adolescentes e jovens brasileiros que considere não somente a formação técnica direcionada ao mercado de trabalho, mas a compreensão do processo histórico, a amplitude no mundo do trabalho e as diferentes dimensões do ser humano.

Face a esse contexto de mudança na legislação, a Pró-Reitoria de Ensino do IFPA, alinhada às discussões e normativas do CONIF, por defender a formação integral aos adolescentes e jovens paraenses, vem emitindo diversos documentos que corroboram o fortalecimento do Ensino Médio Integrado. Entre eles, destaco o *Documento Base: estratégias para fortalecimento da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no contexto da Lei 13.415/2017* (IFPA, 2017), e as *Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (CONIF, 2018b). Tais

documentos têm por objetivo mostrar as estratégias que a Rede Federal – e, em particular, o IFPA – está adotando para consolidar o Ensino Médio Integrado diante dos desdobramentos da nova legislação.

Nesses documentos, a organização do currículo tem se constituído como central na proposta da formação integral. No entanto, a existência da legislação não garante que suas proposições sejam implantadas tal como foram pensadas, pois os sujeitos da ação educativa precisam compreender o movimento dialético entre o instituído e o instituinte, e o currículo deve situar em seus determinantes sociais, políticos e econômicos.

É necessário alertar que o cotidiano das instituições, muitas vezes, mais preocupadas com as questões administrativas, acaba deixando para segundo plano as questões epistemológicas que fundamentam as proposições curriculares e as questões de ordem didático-pedagógica. Estas, quando não são compreendidas na sua multidimensionalidade como um fenômeno complexo e multirreferencial, correm o risco de caírem em práticas pedagógicas esvaziadas de teor formativo crítico, tornando-se espontaneístas, dicotômicas e prescritivas, obscurecendo, dessa forma, o movimento dialético entre o pensar e o fazer. Segundo Alves e Oliveira (2017, p. 61), “[...] no campo das ciências humanas e sociais, não há práticas que não integrem teorias e que todas as teorias se expressam por meio de práticas e que por elas são influenciadas”.

Portanto, o ponto de partida deste estudo reside na compreensão de currículo integrado como conteúdo e forma (RAMOS, 2014a, 2010; SAVIANI, 2012a). Porto (2011), ao estudar a relação entre a concepção de Ensino Médio Integrado (EMI) e a forma de oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, expressa:

Como conteúdo do EMI entendemos a concepção de ensino que o orienta, o processo educacional em si, os seus fundamentos, princípios, os saberes construídos e desconstruídos ao longo da escolarização, com conteúdos das disciplinas, projetos, eixos temáticos, a prática pedagógica, enfim, tudo o que dá concretude e sustentação à forma de organização da oferta do ensino. Como forma do EMI entendemos a estrutura, a organização, a maneira como é desenhada a metodologia do ensino, os planos de curso, os projetos pedagógicos, os currículos, a organização dos espaços e tempos educativos, a estruturação dos itinerários formativos sejam por módulos, fases, centros de interesse, disciplinas específicas etc., a forma como está proposta nas bases legais nacionais, as possibilidades de organização da educação enquanto nível, etapa, modalidade, forma de oferta etc. **Em síntese, o conteúdo do EMI tem a ver com seu projeto amplo de educação e a forma com sua estrutura** (PORTO, 2011, p. 1, grifo meu).

Ao apresentar os resultados da pesquisa, a autora evidencia que a dissociação entre conteúdo e forma tem contribuído no enfraquecimento de políticas que superem a dualidade histórica na educação brasileira. Além disso, a autora também destaca a importância de estudos sobre o currículo integrado e sua relação com a unidade conteúdo e forma, evitando, assim, o reducionismo da concepção de integração à dimensão curricular. Portanto, o ensino integrado não é

[...] apenas uma forma de oferta da Educação Profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (ARAÚJO, 2014, p. 9).

Sendo assim, o sentido da formação integrada parte da concepção de politecnia, na perspectiva da formação humana completa, ou seja, a formação omnilateral, a qual “[...] implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, que são o trabalho, a ciência e a cultura” (RAMOS, 2008a, p. 3).

Ainda sobre a politecnia, Saviani (1989) parte do entendimento de que o princípio do trabalho é o ponto de referência e o que define a existência humana. O autor pondera, também, que o sentido da politecnia, no campo pedagógico, compreende a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, os quais se constituem numa unidade indissolúvel, visando à formação plena do gênero humano. Para o autor, a politecnia “[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho” (SAVIANI, 1989, p. 17), visando ao pleno desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Assim, considerando a integração como a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica, defendo uma “[...] formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruturam sua inserção na vida produtiva dignamente” (RAMOS, 2008a, p. 12). Nessa perspectiva, é preciso ter em mente que a integração de conhecimentos gerais e específicos deve ser a totalidade curricular: “[...] não se trata de somatório,

superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade (RAMOS, 2008a, p. 20).

A proposta de formação integrada está expressa nos documentos legais do Ensino Médio. De maneira mais ampla, essa ideia também está presente como concepção de educação que parte da compreensão da integração de dimensões fundamentais da vida, a saber: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, possibilitando aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade.

Tais entendimentos impulsionaram o estudo das principais concepções de educação buscando aprofundá-las. Dentre as concepções de educação, a presente pesquisa se fundamenta na perspectiva teórico-metodológica da PHC (SAVIANI, 2019c; 2012b), tendo em vista tratar-se de uma teoria contra-hegemônica, que entende a educação como mediação no seio da prática social global, voltada aos interesses e às necessidades da formação dos trabalhadores.

Nessa concepção de educação, a unidade no processo educativo é destacada, buscando a reflexão crítica sobre a superação da compreensão dicotômica entre ensino e aprendizagem, conteúdo e método, sujeito e objeto, teoria e prática. Nesse movimento, é possível refletir sobre os reducionismos dos processos didático-pedagógicos e como estão impregnados nas práticas docentes, como também analisar as possibilidades de práticas pedagógicas que visem à transformação social. Saliento que tais práticas não são concebidas como aplicação da teoria, mas como ponto de partida e ponto de chegada, mediada pela filosofia e teoria educacional. Conforme Saviani (2012a, p. 26-27):

[...] a finalidade da educação é promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem; que, para atingir essa finalidade, se empenha em propiciar às crianças e jovens o domínio das objetivações humanas produzidas historicamente consubstanciadas nos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos selecionados e organizados de maneira a viabilizar sua efetiva assimilação; cuja proposta metodológica toma a prática social como ponto de partida e ponto de chegada em cujo interior se insere a mediação do trabalho pedagógico que opera por meio da problematização, instrumentalização e catarse; e que se insere, em sentido contra-hegemônico, no âmbito das redes públicas de ensino para fazer avançar o processo de educação das massas trabalhadoras, tal concepção pedagógica necessariamente irá enfrentar consideráveis desafios nas condições postas pelo atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista.

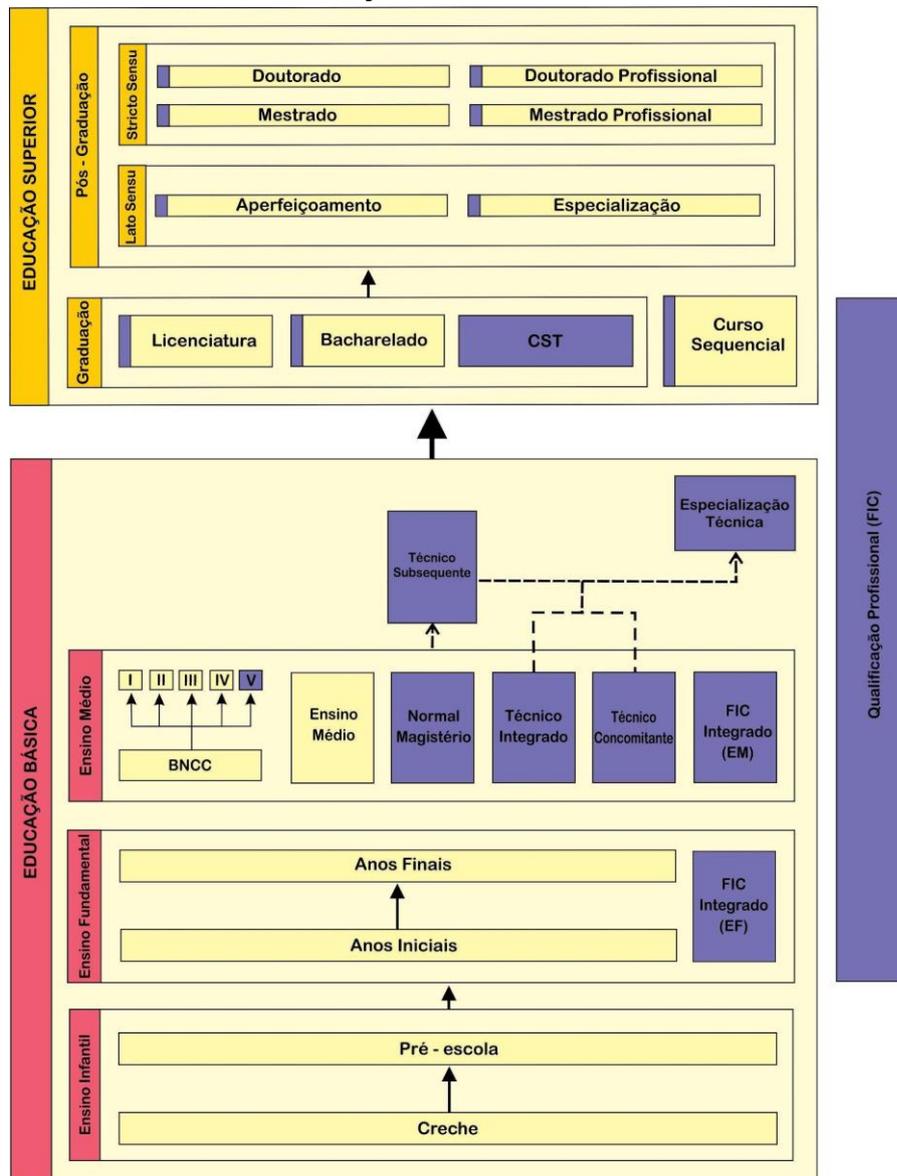
Desse modo, ratifico que este estudo busca ampliar a compreensão do objeto pesquisado, tendo como ponto de partida a PHC. O foco reside no contexto sócio-

político da sociedade brasileira e no movimento atual das reformas na educação, em especial na Educação Profissional das instituições públicas. Assim, são evidenciadas as análises conjunturais e suas contradições.

2.1 Problematização do objeto de investigação

Nas últimas três décadas, a educação brasileira passou por profundas transformações decorrentes do contexto sociopolítico e econômico mundial de expansão do capitalismo e sua reestruturação. Conseqüentemente, atribuiu-se à Educação Profissional uma função importante no reordenamento produtivo, principalmente em razão de qualificar trabalhadores. A Figura 3, reproduzida a seguir, que demonstra a atual estrutura da educação brasileira, revela a importância que a LDB/1996 (BRASIL, 1996) atribui à Educação Profissional e Tecnológica:

Figura 3 - Estrutura da Educação Brasileira, conforme a LDB 9.394/1996



Fonte: Moraes e Albuquerque, 2019, p. 20.

A LDB/1996 foi alterada, no ano de 2017, pela Lei nº 13.415, que também modificou a Lei nº 11.494/2007, ambas originárias da Medida Provisória 746/2016. Tal alteração introduziu profundas mudanças no Ensino Médio, sendo uma delas a modificação da organização curricular desse nível de ensino. Além disso, foi regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), “[...] permitindo parcerias com o setor privado e que parte da formação dos estudantes de escola pública seja feita por instituições privadas” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 21).

A Lei nº 13.415/2017 deu uma nova redação para o artigo 36 da LDB/1996, estabelecendo que o currículo do Ensino Médio passa a ser composto pela Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos (BRASIL, 2017). A formação técnica e profissional está entre tais itinerários, evidenciando o caráter dual e fragmentário da Educação Profissional que, historicamente, tem sido marcada entre o ensino propedêutico e a formação técnica. No entanto, o § 3º do mesmo artigo destaca que os sistemas de ensino poderão compor itinerário formativo integrado, reunindo os componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos.

Para potencializar a discussão, convém referir a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que ampara legalmente os cursos integrados no âmbito específico da Rede Federal. Essa lei criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008). O artigo 1º, parágrafo único, desse documento legal assegura que os Institutos Federais de Educação possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A Seção III, que trata dos objetivos dos Institutos, afirma que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá, prioritariamente, ser ofertada na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (inciso I do artigo 7º). Mais adiante, o artigo 8º elucida que, no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto deverá garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender na forma de cursos integrados.

A Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁸, no artigo 7º, também traz a oferta do Ensino Médio Técnico Integrado (BRASIL, 2012c). Essa forma de ensino conduz o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica.

Dessa forma, tanto a legislação que cria os Institutos Federais, como as diretrizes nacionais da Educação Profissional, bem como a nova lei do Ensino Médio, tratam do Ensino Médio Integrado. Nesse movimento, defendo que os currículos dos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio sejam desenvolvidos à luz da PHC, podendo, assim, ser uma alternativa de rompimento e superação da dualidade instituída nesses cursos. Logo, nesta investigação, compreendo a educação como prática social e o trabalho como princípio educativo, que busca a totalidade da

⁸ Em 5 de janeiro de 2021, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 01/2021, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), dando-lhe nova forma e conteúdo. Essa Resolução, por ter sido aprovada recentemente, não será objeto de estudo nesse trabalho.

formação humana, integrando ciência e cultura (SAVIANI, 2007).

No âmbito dessa problemática, esta pesquisa emergiu da realidade concreta com a seguinte questão síntese: **Frente às proposições oficiais do currículo integrado, como a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir no desenvolvimento da formação humana nos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio?**

O trabalho teve como objetivo geral **investigar, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, as proposições oficiais do currículo integrado desenvolvidas nos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no IFPA - Campus Santarém, no período de 2010 a 2019.**

Para alcançar tal objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- analisar os referenciais teórico-epistemológicos que fundamentam os documentos oficiais da Educação Profissional e Tecnológica;
- conhecer a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica.
- analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação humana e para o fortalecimento do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no IFPA - *Campus Santarém*.

Nesse sentido, é fundamental compreender a função social dos Institutos Federais e romper com o caráter meramente tecnicista e legitimador da educação fragmentária e dual, em que, historicamente, as instituições de Educação Profissional, em sua maioria, têm se constituído. Isso exige reflexão crítica sobre o reordenamento econômico mundial, sobre o papel do Brasil nesse contexto, sobre as políticas educacionais emanadas pelo governo brasileiro e, no âmbito das instituições educacionais, sobre a compreensão da dimensão político-pedagógica dos processos de ensinar e de aprender e sua relação com os fins da educação. Tais processos são complexos, pois demandam saberes que, muitas vezes, não estão evidentes na formação. No entanto, é preciso conhecê-los e reconstruí-los, visto que é a partir deles que se realiza o trabalho pedagógico.

Reitero, ainda, que a Rede Federal de Educação é fruto de políticas educacionais que resultaram do processo de expansão da Educação Profissional em diferentes contextos regionais no país. Segundo Frigotto (2018, p. 7), os Institutos Federais de Educação:

[...] expressam a mais ampla e significativa política no campo da educação pública. Constituem-se, dessa forma, uma nova institucionalidade e identidade, interiorizando-se nos mais diversos locais do Brasil, alterando [...] o mapa da educação federal pública no Brasil (FRIGOTTO, 2018, p.14).

Ainda conforme Frigotto (2018), por meio dos Institutos Federais, é oportunizado o acesso à educação a milhares de jovens, o que é um ganho extraordinário, visto que o Brasil é “[...] um país em que sempre se negou à maioria, isto é, aos filhos dos trabalhadores, o direito à Educação Básica de nível médio” (FRIGOTTO, 2018, p. 14).

Essa nova institucionalidade, ao mesmo tempo em que equipara os Institutos Federais de Educação às universidades, também as distancia. Isso porque, no processo de verticalização, os institutos atendem a diferentes modalidades e níveis de ensino, desde os cursos de Formação Inicial e Continuada à Pós-graduação.

É importante salientar que, no documento intitulado *Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes*, elaborado pelo MEC, é destacada a necessidade de qualificar profissionais para atuarem no atual contexto socioeconômico brasileiro (BRASIL, 2010a). Essa abordagem evidencia que o universo do trabalho no Brasil é bastante complexo e heterogêneo, e que ainda não foi extinto o modelo taylorista/fordista. Ao mesmo tempo, diante das demandas do atual contexto socioeconômico do país, começa-se a instalar um outro paradigma, com ênfase na microeletrônica. Nesse sentido, o governo brasileiro levantou a bandeira da necessidade de formar trabalhadores qualificados nessa área, que possam ocupar as novas demandas do mercado de trabalho, o que se constitui um desafio para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2010a).

Oliveira (2012) critica a postura mercadológica da formação do trabalhador, quando ela se restringe para o mercado de trabalho. O autor enfatiza a necessidade da consciência crítica e defende que a Educação Profissional não pode resumir-se apenas ao desenvolvimento de competências para uma determinada atividade no local de trabalho. O autor também reforça a necessidade de o indivíduo apropriar-se dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos desenvolvidos pela humanidade, sabendo aplicá-los, recriá-los e transformá-los em seus respectivos campos de atuação quando necessário.

É nesse contexto de transformação no mundo do trabalho que os Institutos Federais foram criados. Eles visam à preparação de jovens e adultos para assumirem

as novas demandas que foram exigidas no reordenamento econômico mundial, local e regional. Dessa forma, tais instituições de ensino são uma importante estratégia de desenvolvimento do país.

Tendo em vista que este estudo tem como lócus o IFPA, considera-se oportuno abordar a realidade desta instituição em específico. Os cursos de Ensino Técnico Integrados ao Ensino Médio existem desde o ano 2000, quando legalmente a instituição ainda era denominada Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA). Além disso, desde 2016, a RFEPCT, da qual o IFPA faz parte, passou a implementar políticas para o fortalecimento do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

O IFPA assumiu o compromisso pelo fortalecimento da formação integral dos discentes, o que é viabilizado por meio dos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio em todos os *campi* no Pará. Tal compromisso foi decorrente, entre outros fatores, do fato de acreditar-se tanto na educação como direito e um bem público, como também por defender-se a formação integral da pessoa. Ademais, trata-se de uma resposta ao atual contexto sociopolítico sobre o qual a educação pública brasileira se estabeleceu nos últimos três anos, em vista do redirecionamento que tem sido dado ao Ensino Médio e à Educação Profissional no Brasil, considerando não somente as questões de financiamento público, mas a disputa do consenso na sociedade.

Tomado desse ângulo, a presente pesquisa traz contribuições significativas em diversos âmbitos. Profissionalmente, este estudo contribui com o trabalho que desenvolvo como pedagoga, pois sinto na prática social a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico sobre a proposta instituída pelo IFPA acerca do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

No campo acadêmico, a pesquisa pode enriquecer os estudos na área, principalmente os voltados para a região norte do Brasil e para o Estado do Pará, onde encontra-se o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação (GEPTE), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA). Embora sejam extremamente relevantes os estudos que o grupo tem desenvolvido na área da Educação Profissional, estes ainda são poucos, considerando não somente a dimensão territorial

do Estado do Pará⁹ e seus 144 municípios, mas também as regionalidades internas, historicidade e suas dinâmicas culturais, sociais, econômicas e políticas. Mais restritas ainda são as pesquisas sobre currículo integrado no âmbito do IFPA, considerando as particularidades dos diferentes contextos em que os 18 *campi* desenvolvem suas atividades educacionais.

Ao mapear as produções em diversas fontes, encontrei somente um trabalho de mestrado que tomou como objeto de estudo o projeto integrador, cujo objetivo foi compreender o processo de surgimento dessa nova unidade curricular em uma instituição localizada no sul do Brasil (EVANGELISTA, 2012). A presente pesquisa se aproxima do referido trabalho, pois ambas têm como uma das fontes de informações os projetos integradores. No entanto, os estudos se diferenciam pelos objetivos pretendidos e por não tomarem somente os projetos integradores como fontes de informações, mas também outros documentos oficiais. Outra diferença se refere ao lócus da pesquisa, uma vez que o presente trabalho foi realizado no IFPA - *Campus* Santarém, localizado no interior da Amazônia, realidade geopolítica, econômica e sociocultural diferenciada das demais regiões do Brasil, principalmente da região sul, que se situa no outro extremo do país.

O presente estudo traz novos olhares sobre o fenômeno pesquisado, abrindo possíveis caminhos para os trabalhos desenvolvidos pelas equipes pedagógicas, pelos professores e demais profissionais que atuam no ensino no IFPA. Do ponto de vista social, este trabalho pode contribuir com a concretização da proposta dos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no IFPA. Principalmente por lançar um olhar mais abrangente sobre o currículo, o presente trabalho pode possibilitar aos discentes que ali procuram sua formação, conhecimentos e experiências necessários, não somente voltados ao mercado de trabalho, mas para uma educação humana integral, guiada por valores como democracia, solidariedade, liberdade de pensamento e ética.

Contribuindo com essa perspectiva, Ciavatta e Ramos (2011) evidenciam que a LDB/1996 apresenta o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica. Portanto, o foco no mercado de trabalho deve ser deslocado, buscando atender os princípios da “[...] formação humana, laboral, cultural e técnico científica” (CIAVATTA;

⁹ O território do Pará compreende uma área de 1.247 954,666 km², a segunda maior área territorial no Brasil.

RAMOS, 2011, p. 31). Dessa forma, na visão dos autores, configura-se um projeto que caminhe na direção da superação dicotômica entre formação técnica e propedêutica.

Desse modo, a relevância da formação integral, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, a interdisciplinaridade e a integração curricular, expressos no art. 6º da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que se refere nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012c), são aspectos que precisam ser validados na construção das propostas curriculares na Rede Federal de Educação. Sem a compreensão das bases epistemológicas em que estão ancorados tais princípios, torna-se difícil implementá-los na prática pedagógica, pois esta demanda de estudos e aprofundamento, não somente de conhecimento, mas também de proposições e mediações no âmbito das questões didático-pedagógicas.

Assim, buscando compreender os processos que levam o estudante à formação integral, parto da perspectiva crítico-dialética (SAVIANI, 2019c, 2012b; SAVIANI; DUARTE, 2021; MARSIGLIA, 2011; VEIGA, 2017). Nessa compreensão, o fenômeno investigado é situado historicamente, explicitando-o na práxis, a partir das relações complexas e contraditórias que abrangem os aspectos históricos, econômicos, sócio-políticos e culturais, analisando as relações entre eles, numa perspectiva totalizante, sem ser reducionista.

Até aqui, busquei problematizar o objeto investigado, evidenciando a relevância e as contribuições desta investigação. Na sequência, apresento o caminho teórico-metodológico percorrido ao longo do desenvolvimento do trabalho.

2.2 Percurso teórico-metodológico que sustenta a análise do objeto investigado

Pesquisar constitui-se um desafio por parte do pesquisador que busca, na inteligibilidade da realidade, uma das formas de enriquecer a existência humana e profissional (MARTINS; LAVOURA, 2018). Ao iniciar o trabalho de pesquisa, senti a necessidade de elucidar as epistemologias que orientariam minha ação investigativa, para que não ocorressem incoerências e, dessa forma, evitando que o estudo fosse inviabilizado.

Ao problematizar a pesquisa em Educação Profissional, Ciavatta (2015) reconhece que a relação trabalho e educação característica desse nível de ensino exige muito mais que descrição de fenômenos e análise dos discursos sobre objetos e acontecimentos. Para a autora, esses métodos de pesquisa “[...] não se ocupam do contexto e das contradições sociais, econômicas e políticas que geram a história da sociedade em que elas ocorrem. Assim, perdem-se as relações sociais subjacentes que lhes dão forma e significado” (CIAVATTA, 2015, p. 26).

Logo, o materialismo histórico-dialético, método escolhido neste trabalho, possibilitou a análise do fenômeno social, considerando a “[...] visão de sociedade e das contradições de lutas de classe, inerentes a desigualdades sociais [...] existentes na sociedade brasileira” (CIAVATTA, 2015, p. 30). Os estudos voltados à Educação Profissional precisam considerar o modelo de desenvolvimento em que se encontra o Brasil e compreender as relações estabelecidas entre o mundo do trabalho e a reforma nas legislações educacionais específicas para a formação do trabalhador.

Nesse sentido, o percurso da pesquisa foi o maior desafio encontrado, pois à medida que caminhava na elaboração deste trabalho, via-me em meio a uma travessia, ora impulsionada pela problematização do objeto de pesquisa, que apesar da complexidade, motivava-me e dava-me ânimo para continuar, ora levada pelas incertezas, estranhamentos, exigências de que o caminho escolhido, sistematizado, era o mais relevante para que eu pudesse compreender o fenômeno pesquisado. Além disso, considerando que parte do trabalho foi desenvolvido nos anos de 2020 e 2021, os obstáculos impostos pela pandemia da Covid-19 foram outro desafio enfrentado.

O método escolhido para os processos da investigação tem como suporte teórico obras de Marx (1818-1883), além de estudiosos de seus escritos. Sua teoria social compreende, fundamentalmente, três aspectos: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política. Moraes (2021, p. 5) enfatiza que a determinação é um pressuposto do método, isto é:

Para os idealistas, o movimento do pensamento é fundamental e determinante em relação ao movimento da realidade material. Hegel, seu principal expoente, dizia que “tudo que é racional é real, tudo que é real é racional”, ou seja, a realidade existe em função do pensamento, a história da humanidade nada mais é do que a história do desenvolvimento do Espírito, da Ideia Absoluta.

No entanto, Marx se distancia do pensamento hegeliano¹⁰, quando concebe dialeticamente não a ideia absoluta como explicação da realidade, mas a concepção materialista¹¹ de mundo. Para o referido autor:

Marx e Engels colocam como ponto de partida os indivíduos reais, suas condições materiais de existência, invertendo a equação hegeliana [...]. Portanto, para os materialistas, o movimento da matéria, do real precede o movimento das ideias, que são a expressão ideal do movimento real (MORAES, 2021, p. 5).

Tendo como ponto de partida a matéria, a natureza e o ser social como realidade objetiva, Marx (2008) concebe o pensamento como produto das condições materiais, evidenciando a sua primazia, o concreto sobre o imaterial. Nesse sentido, afirma que “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). Lowy (2010, p. 15), referindo-se ao pensamento de Marx, evidencia que:

[...] aplicando o método dialético, todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis da economia e da sociedade, são produto da ação humana e, portanto, podem ser transformados por essa ação. Não são leis eternas absolutas ou naturais. São leis que resultam da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos [...].

Nisso reside o aspecto histórico da concepção do método dialético, ou seja, sua transitoriedade, movimento, contradições e totalidade. De acordo com Kosik (2002, p. 20), “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. Ainda sob essa perspectiva, Lowy (2010, p. 14), tratando sobre a dialética, enfatiza:

A hipótese fundamental da dialética é de que não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto. Não existem ideias, princípios, categorias e entidades absolutas, estabelecidas de uma vez por todas. Tudo o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história.

¹⁰ Hegel (1770 a 1831) concebe a realidade, o concreto a partir da ideia absoluta, ou seja, tanto os fenômenos da natureza como da sociedade estão em movimento, em transformação e são resultados da razão.

¹¹ A matéria é uma categoria fundamental. A realidade concreta é independente da consciência, a qual é derivada da matéria. Ou seja, a matéria está posta objetivamente, determinando ou, pelo menos, influenciando o modo de pensar e agir dos sujeitos em sua prática social.

Nessa perspectiva, faz-se necessária a compreensão social e histórica do fenômeno investigado, evidenciando a sociedade brasileira em um contexto de disputa de hegemonia entre projetos societários distintos, no interior do modo de produção capitalista. Ressalto a necessidade da compreensão do contexto político, econômico e social em que se situa a Educação Profissional brasileira e seus desdobramentos no Instituto Federal de Educação do Pará.

Assim, para o materialismo histórico-dialético, a produção social da vida humana em sociedade é historicamente contextualizada. Toda a ciência, a cultura, o conhecimento e a educação são produção humana (CIAVATTA, 2015). Colares, Arruda e Colares (2021, p. 5) referem que:

Na perspectiva materialista histórica e dialética de Marx e Engels, o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. Por conseguinte, o conhecimento, produzido objetivamente pelo sujeito, deve ter como meta a reprodução do real, em suas múltiplas determinações. Mas para que isto seja alcançado é preciso ultrapassar o nível da aparência, da superfície imediata das coisas e atingir a essência. Essa é uma tarefa complexa, porque a realidade se apresenta como um todo caótico, sendo que por meio da abstração é possível analisar as partes, reconstruindo o concreto real que está na base de todo o conhecimento. Faz-se necessário partir do dado empírico, factual, e buscar entender os processos presentes nos fenômenos estudados. Isso significa que inevitavelmente o sujeito está autoimplicado no objeto.

Bezerra Neto e Bezerra (2010, p. 254), ao tratarem sobre os pressupostos teóricos do materialismo histórico para fundamentar estudos rigorosos sobre uma problemática, evidenciam que “[...] o homem só pode ser entendido como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é também o criador da realidade social e o transformador desses contextos [...]”. Partindo desse entendimento, é possível ultrapassar os reducionismos científicos, compreendendo que a complexidade, relevância e historicidade dos fenômenos sociais devem considerar dialeticamente sua particularidade e totalidade no social. Compreender o modo de produção da própria existência humana, como base e fundamento da história, é tarefa inadiável a educadores que almejam lutar pela transformação social e, para tanto, buscam fundamentar-se na PHC (COLARES; LOMBARDI, 2021, p. 47).

Dessa forma, justifico a opção pelo materialismo histórico-dialético, em razão da problemática de investigação, que trata sobre a Educação Profissional Pública Federal no Estado do Pará, especificamente o currículo integrado. Ao considerar as

categorias *trabalho* e *educação* como aspecto constitutivo da problemática aqui proposta, não se pode perder de vista a realidade social e suas contradições, expressando-a como espaço de reprodução e transformação social.

Tomado desse ângulo, é preciso referir que, no IFPA, os sujeitos históricos se movimentam num ambiente dinâmico e de contradições entre o particular e o geral, buscando compreender a totalidade do fenômeno pesquisado e suas inter-relações, pois “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, a unidade do diverso” (MARX, 2009, p. 54).

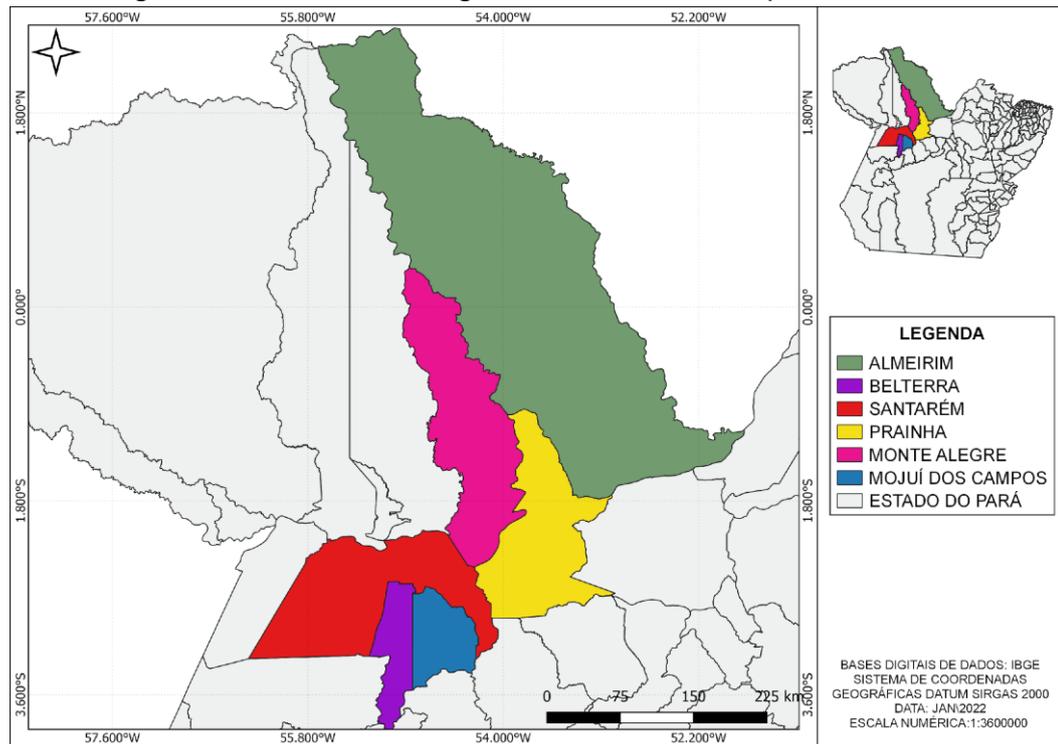
2.2.1 Delimitação da área da pesquisa

O lócus da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPA - *Campus* Santarém, localizado no Estado do Pará. A instituição concordou com a realização da pesquisa conforme Termo de Anuência Institucional, disponível no Apêndice A. A escolha por este *campus* deu-se em razão de ser o local onde desenvolvo minhas atividades laborais.

O IFPA - *Campus* Santarém foi criado no ano de 2009, tendo seu primeiro processo seletivo em fevereiro de 2010. Localiza-se na Mesorregião do Baixo Amazonas, na cidade de Santarém, que é a terceira maior em população no Estado, com 302.667 habitantes, conforme estimativa do IBGE (IBGE, 2018).

Santarém se constitui como cidade polo e principal centro urbano e comercial da Região Oeste do Pará, que é composta por catorze municípios, totalizando 736.817 habitantes. O IFPA - *Campus* Santarém tem sua área de abrangência e atuação nos seguintes municípios: Almeirim, Belterra, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Prainha e Santarém (FIGURA 4). Isso faz com que o referido *Campus* se destaque no desenvolvimento da região e integre as ações no Estado do Pará.

Figura 4 - Área de abrangência do IFPA - *Campus Santarém*



Fonte: IFPA, Relatório de Gestão 2017, 2018.

No ano de 2019, a instituição atendeu um total de 900 alunos¹², nos cursos¹³ integrados, subsequentes e concomitante, distribuídos em quatro eixos, a saber:

- Eixo de Informação e Comunicação: Técnico em Informática (integrado) e Técnico em Informática para a Internet (concomitante). Este último foi desenvolvido por meio do Programa MedioTec¹⁴;
- Eixo Infraestrutura: Técnico em Edificações (integrado) e Técnico em Saneamento (subsequente);
- Eixo de Recursos Naturais: Técnico em Agropecuária (integrado) e Técnico em Aquicultura (subsequente);

¹² Dados oriundos da secretaria acadêmica do IFPA - *Campus Santarém*.

¹³ O MEC disciplina a oferta dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio por meio do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que é atualizado periodicamente, visando às demandas socioeducacionais. O mais recente foi lançado no ano de 2020, no qual constam 220 cursos, além de quatorze cursos de oferta experimental. Conforme esse catálogo, todos os cursos no país devem estar contemplados em um dos treze eixos, quais sejam: Ambiente e saúde; Desenvolvimento educacional e social; Controle e processos industriais; Gestão e negócios; Turismo, hospitalidade e lazer; Informação e comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção alimentícia; Produção cultural e design; Produção industrial; Recursos naturais; e Segurança. Cada eixo é constituído por um conjunto de cursos que seguem a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (BRASIL, 2020).

¹⁴ O IFPA, em convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), ofertou vagas na modalidade a distância, tendo como público alvo alunos das escolas públicas estaduais e municipais, por meio da Rede e-Tec Brasil e o Centro de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (CTEAD).

- Eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer: Técnico em Guia de Turismo (subsequente); e Técnico em Hospedagem (integrado). Este último curso é ofertado dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Cabe referir também que, além desses cursos, foram ofertados os de formação inicial e continuada, curso superior e cursos pós-graduação em nível de especialização.

O recorte temporal da pesquisa se inicia em 2010, ano da constituição das primeiras turmas do curso técnico de nível médio integrado no *Campus Santarém*, com destaque ao ano de 2017, quando o IFPA aprovou internamente o *Documento Base: estratégias para fortalecimento da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no contexto da Lei nº 13.415/2017* (IFPA, 2017). A partir desse ano, foram implementadas diversas políticas internas visando à reorganização dos cursos técnicos na forma integrada, tendo em vista a reforma do Ensino Médio. A pesquisa se estendeu até 2019, ano em que concluí a coleta das informações para o presente trabalho.

Desse modo, ao tomar o *Campus Santarém* como lócus da pesquisa, busquei entender a totalidade social, sendo determinante e determinada pelas relações sociais que compõem a sociedade paraense e brasileira e suas particularidades, conforme o movimento histórico e o método escolhido.

2.2.2 Construção e análise das informações

A fim de realizar o processo de apreensão da realidade, cerquei-me de informações oriundas das mais diferentes fontes, a partir da saturação das suas determinações. Tais fontes contribuíram para a interpretação do objeto de investigação, evidenciando as relações e contradições. Ciavatta (2015, p. 49) destaca que as fontes podem ser escritas, orais ou iconográficas, e que elas “[...] são o que resta da memória humana, materializada em palavras, imagens e documentos escritos, registros da história vivida no espaço-tempo com suas particularidades, suas características e transformações”.

Considerando não só a complexidade da problemática apresentada como também os objetivos propostos nesta investigação, a construção dos dados foi realizada por meio de um levantamento de documentos oficiais que contêm orientações sobre o Ensino Médio Integrado, disponíveis nos sítios da Presidência da República, do MEC/CNE, do CONIF/FDE e do IFPA. Além disso, também foi feito o acesso online à Plataforma Nilo Peçanha.

Quanto à seleção dos documentos oficiais e legislações, foram mapeados 22 documentos. Destes, nove foram elaborados pelo IFPA, dois pelo CONIF, sete pelo MEC e quatro são legislações federais diretamente ligadas à Presidência da República.

Destaco que, entre os documentos do IFPA, tive acesso aos Projetos Pedagógicos dos quatro Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPA - *Campus Santarém*. Dentre estes, selecionei o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Informática, além do projeto integrador desse curso, bem como o Relatório do Projeto Integrador. A seleção pelo curso de Informática deu-se em razão de os documentos estarem disponíveis para consulta nas três etapas de constituição: PPC, PI e Relatório. Sendo assim, os documentos desse curso condizem com a Instrução Normativa nº 004/2018, que preconiza as normas para a organização do projeto integrador na integralização curricular das atividades acadêmicas específicas dos cursos técnicos de nível médio e de graduação do IFPA.

Nos quadros apresentados a seguir, são relacionados os documentos e as legislações que norteiam a proposição deste estudo. A composição dos quadros foi separada por instâncias decisórias institucionais e ano de publicação. O Quadro 1 apresenta a relação de legislações que tratam do Ensino Médio Integrado, promulgadas no âmbito da Presidência da República:

Quadro 1 - Relação das Legislações Norteadoras do Ensino Médio Integrado - BRASIL

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Lei 9.394/1996 (LDB)	Lei nº 9.394 de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Link de acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Referência: BRASIL, 1996
Decreto 5.154/2004	Decreto nº 5.154 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. Link de acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Referência: BRASIL, 2004

Lei 11.892/2008 (Criação da RFEFCT)	Lei nº 11.892 de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais. Link de acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Referência: BRASIL, 2008
Lei 13.415/2017	Lei nº 13.415 de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Link de acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Referência: BRASIL, 2017

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O Quadro 2, por sua vez, apresenta a relação de documentos e dispositivos legais sobre o Ensino Médio Integrado, emanados pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação:

Quadro 2 - Relação dos Documentos e Legislações Norteadoras do Ensino Médio Integrado – MEC - CNE

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Resolução MEC 4/2010 (DCNG – EB)	Resolução nº 4 de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Link de acesso: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Referência: BRASIL, 2010b
Parecer CNE 11/2012 (DCN – EPT)	Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Link de acesso: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192 Referência: BRASIL, 2012a
Resolução MEC 2/2012 (DCN-EM)	Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Link de acesso: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Referência: BRASIL, 2012b
Resolução MEC 6/2012 (DCN-EPT)	Resolução nº 6/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Link de acesso: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 Referência: BRASIL, 2012c
Parecer CNE 3/2018 (DCN-EM)	Parecer CNE/CEB Nº 3/2018. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Link de acesso: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192 Referência: BRASIL, 2018a

Resolução MEC 3/2018 (DCN-EM)	Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Link de acesso: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622#:~:text=OBJETO-,Art.,pela%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017 . Referência: BRASIL, 2018b
Resolução MEC 4/2018 (BNCC-EM)	Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do ensino médio (BNCC-EM), como etapa final da educação básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no parecer CNE/CP nº 15/2017. Link de acesso: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file Referência: BRASIL, 2018c

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Já o Quadro 3 apresenta a relação de documentos publicados pelo CONIF:

Quadro 3 - Relação dos Documentos Norteadores do Ensino Médio Integrado - CONIF

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Documento Base – CONIF 2016	Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT, conforme Lei 11.892/2008, 2016. Link de acesso: https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Documento-Base-ensino-m%c3%a9dio-integrado-na-Rede-EPCT-FDE-maio-2016.pdf Referência: CONIF, 2016
Diretrizes indutoras – Cursos Técnicos Integrados 2018	Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados Ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2018. Link de acesso: https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7_Julho/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf Referência: CONIF, 2018b

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Por fim, os documentos e legislações analisados neste estudo, publicados pelo IFPA, estão relacionados no Quadro 4:

Quadro 4 - Relação dos Documentos e Legislações Norteadoras do Ensino Médio Integrado - IFPA

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Instrução Normativa IFPA 04/2016 (PI)	Instrução Normativa nº 04/2016. Dispõe sobre fluxo processual dos projetos de ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Link de acesso: http://www.proen.ifpa.edu.br/documentos-1/instrucao-normativa/2016-2/1580-n-04-2016-desenvolvimento-de-projetos-de-ensino/file Referência: IFPA, 2016a
PPC Informática 2016	Projeto pedagógico do curso técnico integrado de nível médio em Informática do Campus Santarém, 2016. Link de acesso: https://drive.google.com/file/d/1DvsvS_UBvpwL219FJX9WG-vAUyMeZ97p/view?usp=sharing Referência: IFPA, 2016c

Documento Base – IFPA 2017	Documento Base: Estratégias para Fortalecimento da Educação Profissional Integrada ao ensino Médio no Contexto da Lei nº 13.415/2017. Link de acesso: http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/16-documentos-para-fortalecimento-cursos-integrados-no-ifpa/1920-documento-base-corrigido-ensino-medio-integrado-30-11-2017/file Referência: IFPA, 2017
Instrução Normativa IFPA 4/2018 (PI)	Instrução Normativa Nº 004/2018. Estabelece normas para a organização do Projeto Integrador na integralização curricular das atividades acadêmicas específicas dos cursos técnicos de nível médio e de graduação do IFPA. Link de acesso: http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/instrucao-normativa/2018-4/2044-instrucao-normativa-n-04-2018-estabelecer-normas-para-a-organicao-do-projeto-integrador-na-integralizacao-curricular-das-atividades-academicas-especificas-dos-cursos-tecnicos-de-nivel-medio-e-de-graduacao-do-ifpa/file Referência: IFPA, 2018a
Diretrizes dos Cursos Técnicos Integrados – IFPA 2018	Diretrizes para Reorganização dos Cursos Técnicos na Forma Integrada do IFPA, 2018. Link de acesso: http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/instrucao-normativa/2018-4/2044-instrucao-normativa-n-04-2018-estabelecer-normas-para-a-organicao-do-projeto-integrador-na-integralizacao-curricular-das-atividades-academicas-especificas-dos-cursos-tecnicos-de-nivel-medio-e-de-graduacao-do-ifpa/file Referência: IFPA, 2018b
Projeto Integrado do curso de Informática – IFPA 2018	Projeto Integrador do Curso de Informática, 2018. Referência: IFPA, 2018c
Resolução IFPA 5/2019 (PPC)	Resolução nº 005/2019. Estabelece os procedimentos a serem adotados para criação de cursos para elaboração e atualização de projetos pedagógicos de curso e para extinção de curso nos níveis de educação básica e profissional e de graduação no IFPA. Link de acesso: http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/13-resolucoes-do-consup/resolucao-do-consup/2019/2050-resolucao-n-005-2019-consup-ifpa-procedimentos-a-serem-adotados-para-criacao-de-cursos-para-elaboracao-e-atualizacao-de-projetos-pedagogicos-de-curso-e-para-extencao-de-curso-nos-niveis-de-educacao-basica-e-profissional-e-de-graduacao/file Referência: IFPA, 2019a.
Resolução IFPA 92/2019 (Regulamento Didático)	Resolução nº 092/2019 CONSUP/IFPA, de 08 de maio de 2019. Regulamento didático-pedagógico do ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. Link de acesso: http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/regulamento-didatico-de-ensino/2115-regulamento-didatico-pedagogico-do-ensino-no-ifpa-com-atualizacoes-em-maio-2018-08-05-2019-1/file Referência: IFPA, 2019b.
Relatório do Projeto Integrador do Curso de Informática 2019	Relatório do Projeto Integrador do Curso de Informática, 2019. Referência: IFPA, 2019c

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ressalto que, em razão do volume de documentos analisados, não foi possível anexá-los neste trabalho. Porém, o acesso à íntegra dos documentos pode se dar por

meio dos *links* disponibilizados no quadro e também no capítulo das Referências.

Nos Quadros 6, 7 e 8, apresentados no quinto capítulo desta publicação, constam os ‘marcadores conceituais’ oriundos dos referidos documentos sob análise. Destaco que tais marcadores se referem aos trechos que serviram de evidências para a elaboração das três categorias de conteúdo, a saber: 1) Vínculos entre trabalho e educação; 2) Conjugação entre educação e sociedade e; 3) Vínculo estreito entre educação e política.

Cabe referir que nem todos os documentos contêm trechos selecionados nas três categorias, pois não apresentaram nexos diretos com o objeto de análise. Ressalto ainda que, apesar desta investigação ter o recorte temporal de 2010 a 2019, alguns documentos datam de anos anteriores, porém, foram citados por ainda terem vigência.

No âmbito desta pesquisa, a análise das informações dos documentos foi fundamental para “[...] estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, são identificadas as determinações fundamentais e secundárias do problema” (FRIGOTTO, 2010, p. 88). Tal esforço deu-se no sentido de identificar e ultrapassar a primeira impressão, buscando sair do plano pseudoconcreto em direção ao concreto, sem deixar de inter-relacionar as partes com o todo e vice-versa.

Reitero que a análise documental foi fundamental na compreensão do objeto de pesquisa, tendo em vista que os documentos selecionados são uma produção humana e institucional, que não estão isolados da totalidade. Além disso, eles revelam a historicidade em que foram produzidos. Para Cellard (2014, p. 295), os documentos escritos são fundamentais, pois permitem “[...] acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. Para o autor, essa fonte de pesquisa é:

[...] portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2014, p. 295).

No entanto, há a necessidade de o pesquisador avaliar a credibilidade e sua representatividade, para que haja confiabilidade, validade e solidez das explicações (CELLARD, 2014). Além disso, para o autor, o contexto se apresenta como

indispensável, pois “[...] o analista não poderia prescindir de conhecer a conjuntura política, econômica, social e cultural, que propiciou a produção de um documento determinado” (CELLARD, 2014, p. 299). Nesse movimento, os documentos foram analisados considerando o contexto histórico em que foram produzidos, de modo a evidenciar os reais sentidos e interesses neles contidos, bem como as possibilidades de se concretizarem na práxis.

Aqui, a autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto constituem dimensões que não são dispensáveis, pois torna-se “[...] importante assegurarmos da qualidade da informação transmitida” (CELLARD, 2014, p. 301). Nesse sentido, também é necessário “[...] estar sempre atento à relação existente entre o autor ou autores e o que eles descrevem” (CELLARD, 2014, p. 301). Como exemplos, termos expressos nos documentos oficiais e que são considerados polissêmicos, como *integração*, *articulação* e *competência*, precisam ser esclarecidos, pois interesses podem estar subentendidos nessas palavras.

Os conceitos-chave e a lógica interna entre eles são outro aspecto fundamental, pois a delimitação adequada do “[...] sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes [...]” (CELLARD, 2014, p. 303). Para o autor, deve-se “[...] prestar atenção aos conceitos-chaves presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados” (CELLARD, 2014, p. 303).

Além dos documentos oficiais, a Plataforma Nilo Peçanha também foi acessada, conforme já referido. Tal plataforma foi lançada no dia 4 de janeiro de 2018 e constitui oficialmente a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas (Revalide). Tem como objetivo:

[...] reunir os dados completos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, [...] e assim subsidiar a avaliação dos processos educacionais, de forma a promover a qualidade educacional e tornar mais eficiente a gestão dos programas e das políticas públicas em Educação Profissional e tecnológica (BRASIL, 2018d, texto digital).

A Plataforma, de caráter público, possibilitou o acesso às informações tanto de toda a Rede Federal, como de dados específicos do IFPA. Isso proporcionou um diagnóstico mais detalhado do IFPA - *Campus Santarém*, locus desta investigação.

Para fundamentar a análise, recorro ao materialismo histórico-dialético, a partir do qual a realidade é compreendida por meio de categorias, as quais são elementos

constituidores do método e oferecem os aportes para a análise das informações recolhidas, dando suporte à pesquisa. Neste trabalho, foram evidenciadas as categorias *totalidade* e *contradição*. Tais categorias estão relacionadas entre si e “[...] correspondem às leis objetivas, e, portanto, universais, no sentido de que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade” (KUENZER, 2013, p. 66).

Frigotto (2010, p. 79) chama a atenção quanto a alguns requisitos para a análise dialética:

[...] é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa ‘doutrina’ ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente.

A *totalidade* não é meramente a soma das partes e também não é tudo, ou seja, não são todos os fatos. Para Kosik (2002, p. 62), “totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. Corroborando com tais ideias, Lowy (2010, p. 16) evidencia:

o princípio da totalidade como categoria metodológica obviamente não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria impossível, uma vez que a totalidade da realidade é sempre infinita, inesgotável. A categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto.

No processo de investigação, a *totalidade* constitui-se na realidade concreta e objetiva, que se movimenta historicamente e contraditoriamente:

Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las (NETTO, 2009, p. 684).

Já a *contradição* da realidade objetiva é constitutiva do método dialético, pois são inerentes ao processo histórico que decorrem de múltiplas determinações do real. Prates (2012, p. 117), ao problematizar o método marxiano de investigação, enfatiza

que “[...] a expressão do real se manifesta e se constitui por elementos quantitativos e qualitativos, objetivos e subjetivos, particulares e universais, intrinsecamente relacionados”.

Ainda sobre a categoria *contradição*, Lowy (2010, p. 17) destaca que: “Em nenhuma sociedade existe um consenso total, não existe simplesmente uma ideologia dominante, existem enfrentamentos ideológicos, contradições entre ideologias, utopias ou visões sociais de mundo conflituais, contraditórias”.

As categorias elencadas, específicas do método, não são isoladas e estanques. Elas acontecem ao mesmo tempo e orientaram tanto a busca pelas informações como também as análises realizadas. Além disso, a partir das fontes consultadas, emergiram outras categorias, as de *conteúdo*. Sobre tais categorias, Kuenzer (2013, p. 16) destaca:

[...] pode-se afirmar que a metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas que definem a forma de investigação) e a sua aplicação ao particular as categorias de conteúdo específicas para cada pesquisa e determinadas a partir dos objetivos), derivando-se, da clareza que se tenha destas dimensões, sua fecundidade.

Ressalto que os documentos e os dados encontrados na Plataforma Nilo Peçanha foram analisados à luz das categorias metodológicas, possibilitando, assim, novos olhares e aprofundamento sobre o fenômeno pesquisado. Para Kuenzer (2013, p. 62), as categorias metodológicas:

[...] são as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância.

Assim, o fenômeno pesquisado foi analisado a partir das categorias *método* e *conteúdo* que emergiram no decorrer da pesquisa. Na realização deste estudo, as categorias de conteúdo foram divididas em subcategorias, “[...] a partir das quais o pesquisador coletará e organizará os dados, configurando-se assim um movimento que vai do geral ao particular na exposição, e do particular ao geral na investigação e na exposição” (KUENZER, 2013, p. 66).

Conforme já mencionado, as categorias *totalidade* e *contradição* são fundamentais para a compreensão da realidade concreta sob análise no estudo em

questão. Assim, no delineamento metodológico, o princípio da contradição é identificado na descrição do contexto da sociedade capitalista marcada por uma concepção de educação e de currículo fragmentado e dualista. Essa realidade gera a sua própria contradição¹⁵, que, por sua vez, fomenta o surgimento do currículo integrado e do projeto integrador – objeto deste estudo. Esse âmbito hegemônico (tese) foi confrontado em suas múltiplas determinações no movimento de sua negação (antítese) ou princípio da contradição, seguido da afirmação de uma contraproposta (síntese) mediada pelo princípio da totalidade. Aqui se configura a tese de que a proposição do currículo integrado do IFPA, inserido no marco teórico de uma pedagogia contra-hegemônica, realiza a síntese, que embora provisória, sinaliza para a transformação da prática social.

A Figura 5, reproduzida a seguir, representa graficamente a análise, que foi desenvolvida no quinto capítulo.

Figura 5 - Representação gráfica do método empregado no estudo



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na continuidade deste estudo, é feita, no capítulo a seguir, uma breve reflexão sobre a trajetória da constituição da Rede Federal de Educação, evidenciando as bases epistemológicas que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica.

¹⁵A própria sociedade capitalista requer, atualmente, profissionais mais dinâmicos, mais flexíveis, multifacetado, com conhecimentos amplos que incluam os avanços das tecnologias da comunicação e informação, entre outras ferramentas.

3 A DUALIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL E O CURRÍCULO INTEGRADO: O PRINCÍPIO DA CONTRADIÇÃO COMO BALIZADOR METODOLÓGICO DA REVISÃO TEÓRICA

Neste capítulo, é feita uma contextualização da trajetória das Escolas de Artífices, cuja criação se deu no início do século XX, até a constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, que ocorreu na primeira década do século XXI. Com isso, pretendo evidenciar as ideias pedagógicas que conceberam esse movimento, viabilizando, dessa forma, um diálogo entre os fatos históricos que instituíram a Educação Profissional e o contexto que a produziu. Com base nesse percurso, é possível estabelecer uma reflexão situada no marco teórico do marxismo, realçando o princípio da contradição. Além disso, o presente capítulo trata da concepção e dos princípios do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, destacando as possíveis convergências com a pedagogia histórico-crítica.

Importa salientar que a escola pública, garantida constitucionalmente como um direito social, foi predominantemente marcada pela discriminação e pela desigualdade, resultando na dualidade instituída. Também cabe estabelecer a relação de totalidade entre o fenômeno estudado – currículo integrado – e o contexto educacional brasileiro.

3.1 Bases da dualidade educacional no Brasil

A dualidade histórica na educação brasileira tem sua base fundante na divisão social do trabalho. Tal dualidade se manifesta nos currículos escolares pela separação entre o ensino propedêutico, que é voltado à formação científico-acadêmica, e o ensino profissionalizante, que visa à execução dos processos de trabalho. Esta última

é sustentada pela fragmentação e pelo aligeiramento do ensino destinado aos trabalhadores, tendo se mostrado como um dos grandes desafios para a educação pública no Brasil.

Caires e Oliveira (2016) indicam que as bases da dualidade educacional se constituíram no Brasil a partir no período colonial, que foi marcado pelo sistema escravocrata. Nesse período, os africanos eram os principais aprendizes dos ofícios. As autoras ainda destacam que:

[...] o Período Colonial deixou uma herança socioeducacional marcada, principalmente, pela gênese do preconceito contra os trabalhadores manuais e práticos, destinados apenas aos escravos, aos menores desvalidos e aos desfavorecidos da fortuna. Por outro lado, a preparação para os ofícios acontecia na vivência diária, sem que ocorresse a formalização de práticas de ensino. Por outro lado, a educação intelectual e humanística era organizada e destinada à camada mais elevada, objetivando formar a elite da colônia (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 33).

Ainda sobre esse assunto, as autoras enfatizam:

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

Ciavatta e Ramos (2011, p. 28) também reforçam esse posicionamento quando contextualizam as raízes da dualidade educacional brasileira e explicitam sua origem no Brasil-colônia:

No caso do Ensino Médio e da Educação Profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

Sob essa perspectiva, não se pode esquecer que o Brasil, em 1888, foi o último país do continente americano a abolir a escravatura. Esse fato acirrou o processo de exclusão social em relação aos ex-escravizados, órfãos e 'desfavorecidos de fortuna', intensificando, desse modo, na primeira república (1889-1930), a separação entre trabalho manual e intelectual, o que figura como a marca da servidão.

Como a história não é linear e os fenômenos e suas contradições surgem no

interior da própria realidade, foi feita uma análise dos diferentes períodos republicanos que tratam especificamente sobre a Educação Profissional. Para tanto, foram de muita valia as contribuições de autores como Caires e Oliveira (2016) e Manfredi (2002), além do ideário pedagógico apresentado por Saviani (2019b).

Na primeira república (1889 a 1945), a sociedade brasileira sofreu mudanças significativas, como a substituição da mão de obra escravizada pelo trabalho livre, a vinda dos imigrantes e a política de valorização do café. Tais fatos marcaram o contexto socioeconômico da época e demandaram políticas públicas em razão do modelo agrário-comercial exportador dependente. Apesar desse assunto, Cunha (2005, p. 7) destaca:

Nas primeiras décadas do período republicano três processos sociais e econômicos combinaram-se para mudar a estrutura social, notadamente no Estado de São Paulo, com fortes repercussões para a questão da educação, até mesmo para a Educação Profissional: a imigração estrangeira, a urbanização e a industrialização. Decorrentes desses processos e reagindo sobre ele, os movimentos sociais e sindicais urbanos abriram uma nova fase na história do país.

Complementando essa ideia, Saviani (2019b) considera que a educação tinha um papel central, pois era uma estratégia de instruir a população, possibilitando a substituição da mão de obra escravizada pelo trabalho livre. Assim, para facilitar esse processo, havia a necessidade de organizar um sistema nacional de ensino¹⁶. Dessa forma, foi atribuída “[...] à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terra e escravos que dominavam a economia do país” (SAVIANI, 2019b, p. 159).

Nesse viés, em 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha¹⁷, então presidente do Brasil, criou, por meio do Decreto nº 7.566/1909, nas capitais dos Estados e na cidade de Campos, dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Entre elas, está a Escola de Aprendizizes Artífices do Pará, que

¹⁶ Saviani (2019) destaca que houve, no século XIX, a ideia da criação de um sistema nacional de ensino, o qual não foi concretizado. A razão desse fato seria os escassos recursos destinados para o financiamento do ensino.

¹⁷ Assumiu a presidência do Brasil, no período de 1909 a 1910, por ser vice-presidente de Afonso Pena, que faleceu durante o mandato. Nilo Peçanha nasceu na cidade de Campos dos Goytacazes no Rio de Janeiro, advogado e é considerado o fundador do ensino profissional no Brasil.

iniciou efetivamente suas atividades no ano de 1910, com cinco oficinas, sendo elas: marcenaria, alfaiataria, funilaria, sapataria, ferraria (BASTOS, 1988).

As Escolas de Aprendizes Artífices, que eram mantidas pela União, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, tinham em vista:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência. [...] para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909, p.1).

Considerando a política educacional de caráter assistencialista da mencionada legislação, instituíram-se, então, oficialmente, as bases para a formação de mão de obra para o processo de industrialização e urbanização do país que, nesse momento, ainda era nascente. A referida lei afirmou as ideias liberais, positivistas e cientificistas que influenciaram a elite brasileira. Ainda no mesmo decreto, o artigo 2º destaca:

Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará em formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909, p.1).

Desse modo, as Escolas de Aprendizes Artífices iriam preparar os filhos dos trabalhadores, os órfãos e os desvalidos de fortuna para a realização de atividades manuais, práticas, numa perspectiva pragmatista. Dessa forma, foram atendidos os desafios da imposição política e econômica da época.

Caires e Oliveira (2016, p. 44) ainda ponderam que:

A conjuntura [...] alterou o panorama socioeconômico da produção e da organização do trabalho, tornando necessário o aumento da implementação e sistematização da Educação Profissional e a ampliação do público a ser atendido por essa modalidade de educação.

Diante do contexto socioeconômico do país, em que ocorria a implantação das primeiras indústrias e a construção de uma nova forma de pensar as relações com os trabalhadores, Manfredi (2002, p. 80) afirma que os destinatários da formação da

Educação Profissional se estenderam não somente aos “deserdados da sorte”, “[...] mas, sim àqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados”. A autora caracterizou a primeira república como um período de efervescência social e de grandes transformações, as quais foram determinantes para o surgimento não só da Educação Profissional, como também de novas concepções e práticas pedagógicas. De acordo com a autora:

[...] ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem [...], a concepção anarco-sindicalista de educação integral, e finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho [...]. As concepções emergentes, somadas àquelas do período anterior, configurar-se-iam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo o século XX (MANFREDI, 2002, p. 94).

Ou seja, em decorrência do contexto socioeconômico brasileiro e considerando as inovações na produção, a visão científica e técnico-instrumental sobre o trabalho vai se configurando como o pensamento predominante, pautado nos princípios do pragmatismo e cientificismo (MANFREDI, 2002). Dessa forma, “[...] a organização do ensino profissional e os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem, foram adquirindo uma racionalidade técnica [...]” (MANFREDI, 2002, p. 94).

Saviani (2019b, p. 18-19), no livro *História dos ideais pedagógicos no Brasil*, evidenciou o desenvolvimento da educação brasileira e partiu das principais concepções de educação, considerando as correntes pedagógicas presentes no ideário brasileiro e sua constituição nas organizações escolares. Na síntese geral, distribuiu as ideias pedagógicas no Brasil em quatro períodos:

1º período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

1. Uma pedagogia brasílica ou o período heroico (1549-1599);
2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599-1759).

2º período (1759–1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

1. A pedagogia pombalina ou as ideais pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827);
2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1927-1932);

3º período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova, subdividindo nas seguintes fases:

1. Equilíbrio entre pedagogia tradicional e pedagogia nova (1932—1947)
2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961);

3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961–1969).

4º período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases:

1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980);
2. Ensaio contra-hegemônico: pedagogia da 'educação popular', pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991);
3. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).

As contribuições do autor, ao sistematizarem a trajetória histórica da educação brasileira em geral, possibilitaram compreender o pensamento pedagógico brasileiro, evidenciando o ideário educacional e questões pedagógicas. Tais princípios foram perceptíveis também no desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Saliento que, conforme Saviani (2019b, p. 20), o princípio da periodização considerou a “[...] noção de predominância ou hegemonia”.

Como já afirmado anteriormente, a história não é linear e os fenômenos e suas contradições são evidenciadas no interior da própria realidade. Entretanto, um longo período evoluiu dentro de um mesmo modelo socioeconômico: o capitalismo. O ideário pedagógico passou a se acomodar a esse modelo. Pequenos avanços são percebidos, dentro da reformulação do próprio capitalismo, até os ensaios contra-hegemônicos da educação popular e da pedagogia crítica (1980-1991), contrariando o pensamento hegemônico e insurgindo como nova síntese.

Nesse viés, Saviani (2019b) contextualiza duas perspectivas que orientaram a educação brasileira e, conseqüentemente, a práxis pedagógica: a pedagogia como referência na filosofia pragmática e a pedagogia como filosofia da práxis. A primeira concepção foi formulada pelo estadunidense pragmatista clássico, como Charles Sanders Peirce (1839-1914). Esse estudioso, no artigo intitulado *Como tornar nossas ideias claras (How to make our ideas clear)*, publicado no ano de 1978, em uma revista americana, apresentou suas ideias sobre o assunto, valendo-se da palavra *pragmatismo*.

Em consonância, William James (1842-1910) foi o primeiro estadunidense a organizar um laboratório de psicologia experimental. Esse autor produziu diversas obras sobre a pragmática: em 1897, publicou *A vontade de acreditar e outros ensaios em filosofia popular (The Will to Believe, and Other Essays in Popular Philosophy)*; em 1907, publicou *Pragmatismo: um novo nome para velhos modos de pensar*; e em

1908, introduziu o termo pragmatismo no ensaio *Concepções filosóficas e resultados práticos*. Neste último trabalho, o autor “declara que o princípio do pragmatismo deveria ser tomado em sentido muito mais amplo do que o formulado por Pierce” (JAMES, 1979, p. XI). Nesse sentido, James (1979, p. 42) evidencia:

O estabelecimento de uma teoria pragmática de verdade é um passo de primeira importância no sentido de fazer o empirismo radical prevalecer. O empirismo radical consiste primeiro em um postulado, a seguir em um enunciado de fato e, finalmente, uma conclusão generalizada. O postulado é que as únicas coisas que são questionáveis entre filósofos são coisas definíveis em termos de experiência [...] O enunciado de fato é que relações conjuntivas, assim como disjuntivas, entre coisas, são simplesmente matérias da experiência direta particular, nem mais, nem menos, do que as próprias coisas são.

A filosofia pragmatista parte do princípio de uma concepção epistemológica “[...] que considera que seus fundamentos [...] estão centrados na questão lógico-metodológica da relação sujeito-objeto no processo de apreensão do real” (RAMOS, 2016, p. 90).

Considerando o pragmatismo na área educacional, John Dewey (1859-1952) tornou-se um dos principais representantes. Entre os livros publicados por esse estudioso, destacam-se as obras *A Escola e a sociedade*, *Democracia e educação*, *Arte como experiência*, publicadas respectivamente em 1899, 1938, 1958. Na América do Norte, o autor contribuiu na criação da conhecida *Escola de Chicago*. No Brasil, teve suas ideias difundidas por seu aluno Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) que, nas décadas de 1920 a 1930, foi “[...] um dos pioneiros da reforma pedagógica nacional no espírito do pragmatismo experimentalista e democrático-socialista” (ACKER, 1979, p. XI).

Uma das críticas mais contundentes que a filosofia da práxis faz em relação à filosofia pragmática refere-se à racionalidade técnica. Em outras palavras, na perspectiva pragmatista, a atividade humana reduz-se à dimensão prático-utilitária, individualista e cientificista.

Saviani (2019b), referindo-se às ideias pedagógicas no Brasil, destaca o período de 1932 a 1969 como predomínio da pedagogia nova. Esse período foi promissor para a disseminação dos princípios teóricos e metodológicos desse ideário pedagógico na formação de professores no Brasil. Nesse sentido, o ano de 1930 foi marcado pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1932, foi

lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, no qual ficou expressa a crítica à dualidade do sistema escolar brasileiro.

Já em 1937, a Escola de Aprendizes Artífices do Pará passou a denominar-se Liceu Industrial do Pará. Posteriormente, em 1942, foi nomeada de Escola Industrial de Belém. Conseqüentemente,

A concepção de Educação Profissional para o trabalho assalariado e para o emprego [...] vai se tornando hegemônica, pois a organização do ensino profissional e os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais da aprendizagem, foram adquirindo uma racionalidade técnica, em função do predomínio da 'organização científica (capitalista) de trabalho' (MANFREDI, 2002, p. 94).

O final da primeira república caracterizou-se por uma nova fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil. Nesse período, as atividades urbano-industriais se configuraram como forças econômico-sociais em célere crescimento, tendo a centralidade do Estado como força propulsora e dinamizadora da economia. Manfredi (2002, p. 95), referindo-se ao contexto, afirma que “[...] a substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização [...] foi realizado mediante pesados investimentos públicos na criação da infraestrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro”.

O Estado, segundo Manfredi (2002), foi o principal aparato institucional a partir de 1945, fase que sucedeu o Estado Novo (1920-1937). Sendo assim, o órgão passou a fomentar e contribuir com mecanismos legais para a consolidação de concepções e práticas escolares dualistas. Além disso, o Estado continuou assumindo o protagonismo no encaminhamento de ações que fomentavam a indústria brasileira.

Conforme Bastos (1988), no ano de 1968, no contexto do governo militar (1965-1985), a Escola Industrial de Belém passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA). No período, a educação tornou-se uma estratégia para o desenvolvimento nacional, tendo como pressuposto a neutralidade científica, a objetividade do trabalho pedagógico, a racionalidade, a eficiência e a produtividade. Nesse período,

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2019b, p. 382).

Para consolidar esse ideário, foi firmado um acordo entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID). Tal acordo – conhecido pela sigla MEC/USAID – trouxe para o Brasil consultores norte-americanos, os quais foram os responsáveis por fortalecer a pedagogia tecnicista e planejar políticas educacionais que se destinavam à formação profissional. Conforme Saviani (2019b, p. 346), a partir de então, os fundamentos da pedagogia tecnicista passaram a orientar as políticas educacionais brasileiras, sendo que as ideias dessa perspectiva estavam diluídas “[...] nos métodos e técnicas de ensino, na projeção de filmes didáticos confeccionados nos Estados Unidos e na valorização dos recursos audiovisuais [...]”.

Saviani (2019b, p. 181) também deixa claro que “[...] não se pode ignorar a presença de outras correntes de ideias pedagógicas oriundas dos grupos socialmente não dominantes [...]”. Isso põe em xeque a educação dominante e mostra as funções reais das políticas educacionais, as quais, na maioria das vezes, são invisibilizadas pelo discurso oficial. Assim, se fizeram presentes no país ideias inspiradas no marxismo, personalismo e fenomenologia existencial.

Na década de 1990, novas demandas são postas ao mundo do trabalho e tensionam o processo de reestruturação produtiva, pressionados pelo capital internacional e pelo avanço na ampliação dos direitos sociais, o que intensificou a discussão em torno do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica. Acerca desse assunto, Manfredi (2002, p. 108) pondera:

Questões como persistência/conservação da dualidade estrutural, o caráter seletivo e excludente do sistema educacional (expresso pelo alto déficit de atendimento e retenção), o monopólio do setor empresarial no campo do ensino e da capacitação profissional, políticas de formação profissional exclusivamente centradas nas necessidades do mercado de trabalho e desarticuladas de políticas de desenvolvimento e de distribuição de renda tornar-se-ão eixos centrais de discussão e enfrentamento.

Nessa dinâmica de reestruturação, em 18 de janeiro de 1999, por meio do Decreto assinado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, a Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA) foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA), constituindo, dessa forma, uma nova institucionalidade.

Para Manfredi (2002), na década de 1990, foram construídas as bases para a reforma da Educação Profissional no Brasil. O primeiro grande passo para essa

reforma foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), seguida da promulgação do Decreto nº 2.208/1997. Esse decreto:

[...] regulamentava o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), instituindo a separação oficial entre o Ensino Médio (EM) e Ensino Profissionalizante (EP). Com este decreto, o país passou a conviver com duas redes de educação dissociadas, impedindo o trânsito do estudante entre as duas redes. Caso um concluinte de ensino profissionalizante desejasse entrar na Universidade, teria que cursar todo o Ensino Médio na rede de Educação Básica. Este decreto oficializou uma tendência histórica da educação brasileira, qual seja, a de separação entre aqueles que se formam para a vida acadêmica, que serão os responsáveis por pensar e planejar, e os demais, oriundos da Educação Profissional, formados para executar tarefas. Com isso percebe-se a caráter de divisão do trabalho pela via do processo educacional (ALVAREZ; ACÁCIO, 2019, p. 7).

Dessa forma, novas configurações foram instituídas, a exemplo do artigo 5 do referido dispositivo legal, que possibilita à Educação Profissional de Nível Técnico uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio. Com isso, reafirma-se a dualidade na educação dos trabalhadores.

Moura (2007, p. 17), ao fazer uma análise documental do decreto, esclarece:

A partir desse instrumento legal o Ensino Médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do Ensino Médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao Ensino Médio. Nesse caso o estudante pode fazer ao mesmo tempo o Ensino Médio e o curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem feitos na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Subsequente, destinada a quem já concluiu o Ensino Médio e, portanto, a Educação Básica.

Posteriormente, em 2008, no governo de Luis Inácio Lula da Silva, foi instituída, por meio da Lei nº 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre os quais está o IFPA. Em 2022, ao completar 113 anos de existência, a Escola Técnica Federal do Pará, hoje IFPA, se constitui como a primeira política pública voltada para a Educação Profissional no Brasil.

Na atualidade, com 18 *campi*, o IFPA vem contribuindo para o desenvolvimento local, regional e nacional. Expandiu-se e interiorizou-se nas cinco mesorregiões do Estado do Pará, a saber: Baixo Amazonas (*Campus* de Óbidos e Santarém), Sudoeste paraense (*Campus* de Altamira e Itaituba), Marajó (*Campus* de Breves), Sudeste paraense (*Campus* de Conceição do Araguaia, Marabá, Paragominas, Parauapebas

e Tucuruí), Nordeste do Pará (*Campus* de Abaetetuba, Bragança, Cametá e Vigia) e Metropolitana de Belém (*Campus* de Ananindeua, Belém e Castanhal). Dessa forma, o IFPA, somando-se aos demais Institutos Federais existentes em todos os estados brasileiros, avançou como política pública, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país.

3.2 Institutos Federais de Educação: o que dizem os indicadores de avaliações externas?

Como se pôde ver até aqui, a Educação Profissional e Tecnológica foi se constituindo ao longo do processo sócio-histórico, sendo marcada por avanços e retrocessos. Na atual conjuntura de reformas na educação, convém destacar as conquistas dos Institutos Federais de Educação diante das críticas neotecnicistas e escolanovistas, principalmente por assumir políticas de inclusão e por elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores.

Antes de tudo, cabe mencionar que os institutos possuem oferta pública e gratuita. Além disso, constituem um “[...] espaço social das práticas de ensino, pesquisa e inovação [...]” (BRASIL, 2009, p.7), o que se configura como um ponto estratégico para o desenvolvimento regional e nacional.

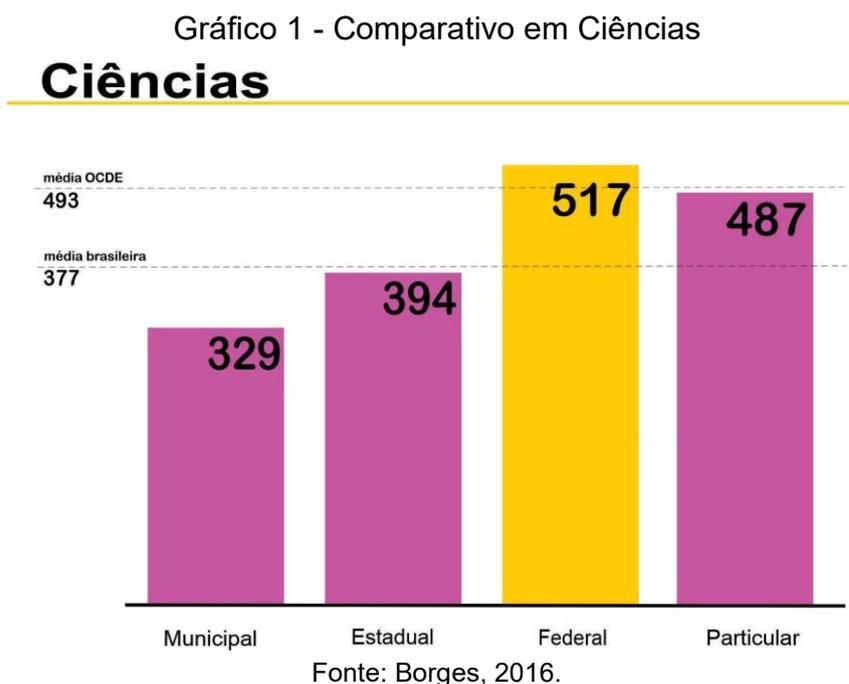
Entre as conquistas alcançadas pelos Institutos Federais estão os resultados em exames nacionais e internacionais. No ano de 2016, foram divulgados os índices do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes¹⁸ (PISA) referente a 2015. Na escala geral, dos 72 países participantes do exame, o Brasil ficou no 63º lugar. No entanto, os institutos tiveram resultados respeitáveis e ficaram à frente de todas as demais instituições públicas e privadas no Brasil. É interessante observar que,

[...] se a rede federal de ensino fosse um país, em ciências — a matéria escolhida como foco da análise desta edição — o ‘país das federais’ ficaria em 11º lugar no ranking internacional, um ponto acima da tida como exemplar Coreia do Sul, que teve uma média de 516 pontos (BORGES, 2016, s/p).

¹⁸ O PISA é um exame internacional, lançado em 1997, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Programa tem como objetivo o monitoramento de conhecimentos e habilidades dos estudantes na faixa etária de 15 anos, nas áreas referentes à Leitura, Matemática e Ciências. Os estudantes avaliados fazem parte dos países membros da OCDE e de países parceiros.

Conforme evidenciado no excerto, os Institutos Federais de Educação alcançaram a 11ª colocação em Ciências, com 517 pontos, o que se configura uma pontuação acima da média geral publicada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁹, que apresentou o resultado de 493 pontos. Na área de Leitura, os institutos alcançaram 527 pontos, sendo que a média divulgada pela OCDE foi de 493 pontos. Já em Matemática, os institutos obtiveram 488 pontos, ao passo que a média geral da OCDE foi de 493 pontos. Com base nesses dados, se fossem um país, os institutos ficariam à frente da Coreia do Sul, dos Estados Unidos e da Alemanha.

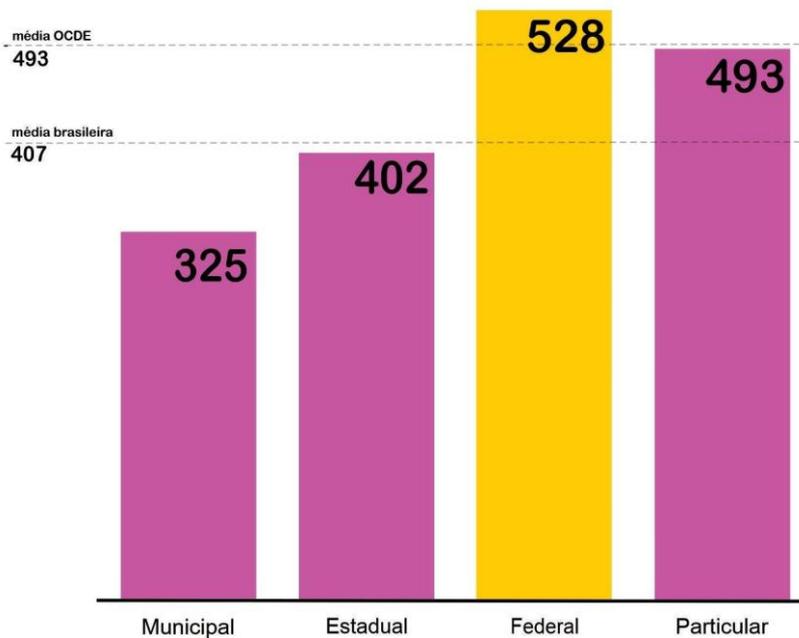
Nos gráficos a seguir (GRÁFICOS 1, 2 e 3), são demonstrados os indicadores dos Institutos Federais de Educação no PISA aplicado em 2015, comparando-os com os sistemas municipais, estaduais, particulares brasileiros e com a média da OCDE.



¹⁹ A OCDE é composta por 36 países e é a organização internacional que coordena o PISA nas áreas de Ciências, Leitura e Matemática.

Gráfico 2 - Comparativo em Leitura

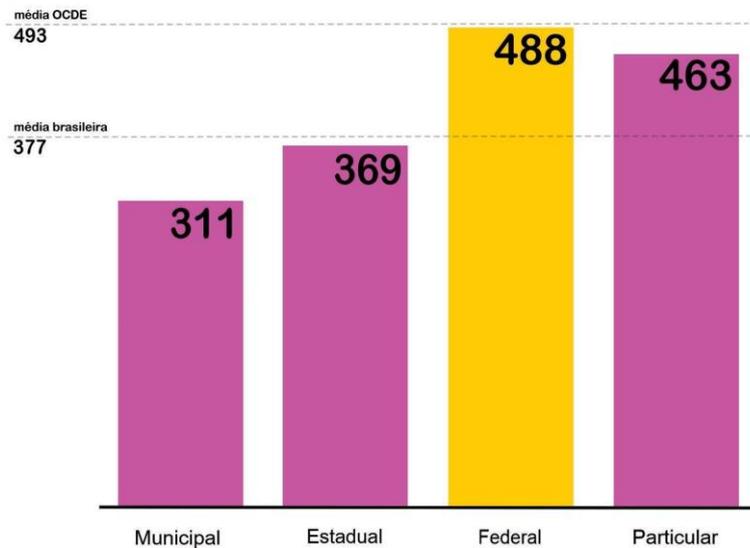
Leitura



Fonte: Borges, 2016.

Gráfico 3 - Comparativo em Matemática

Matemática



Fonte: Borges, 2016.

Tal demonstrativo indica que, apesar dos cortes de verbas que os Institutos Federais estão sofrendo nos últimos anos – o orçamento do ano de 2019, por exemplo, foi similar ao ano de 2016 –, e dos problemas internos decorrentes de diferentes fatores, tais instituições têm se destacado não só nacionalmente, entre as instituições

públicas de Ensino Médio no Brasil, como também internacionalmente, considerando os países membros da OCDE. Com isso, reafirma-se a qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido nessas instituições.

No que diz respeito às avaliações de âmbito nacional, cabe também fazer uma análise dos resultados alcançados pelos Institutos Federais. Nesse sentido, foram analisados os escores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão vinculado ao MEC. Nessa avaliação, no ano de 2017, das dez melhores instituições públicas do país, sete são federais. Entre essas sete instituições, estão colégios de aplicação, vinculados às universidades federais e aos Institutos Federais.

Moura e Lima Filho (2017, p. 120), ao analisarem o discurso oficial sobre o Ensino Médio, afirmam que, muitas vezes, o governo

[...] omite experiências positivas, em particular no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI) realizado em inúmeras escolas estaduais e na rede pública federal (CEFET, Institutos Federais, escolas vinculadas às universidades federais, Colégio Pedro II e UTFPR). Tais escolas se destacam em qualidade porque, dentre outras razões, reúnem o que em linhas anteriores denominamos condições de funcionamento necessárias, aliadas à concepção de formação humana integral, com a integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos norteadores do currículo. Essas escolas têm-se destacado positivamente em concepções e práticas educacionais, obtendo ao longo dos anos a aprovação da população quanto à qualidade da formação, fato também verificado no desempenho de seus egressos na inserção no mundo do trabalho e/ou na continuidade de estudos no ensino superior.

Os referidos resultados positivos em avaliações tanto nacionais quanto internacionais certamente decorrem de fatores como: investimento diferenciado por aluno; qualificação dos professores, visto que a maioria deles possuem formação *stricto sensu*; condições de trabalho diferenciadas; e incentivo à articulação entre o ensino, pesquisa e extensão. Contudo, é preciso ponderar que, para além desses resultados, o que mais importa é a formação oferecida aos filhos dos trabalhadores, oportunizando-lhes uma educação gratuita de qualidade, o que lhes possibilita o acesso a outros níveis de ensino, se assim o desejarem.

Nessa perspectiva, faz-se necessária a defesa do Ensino Médio Integrado, especialmente diante dos retrocessos nos direitos sociais no atual contexto sócio-político brasileiro. Portanto, a escolha pela integração do currículo ultrapassa os objetivos pedagógicos, estendendo-se para a formação humana integral, por meio dos

processos de ensino e aprendizagem que, situados historicamente, possam construir sujeitos críticos, participativos, tomadores de decisões, que compreendam as contradições produzidas na sociedade e possam intervir no meio em que vivem. Nesse sentido, a PHC, tendo em vista a transformação social, por meio do acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais desenvolvidos, tem importantes contribuições na dinâmica da formação dos trabalhadores.

3.3 Concepção e princípios do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio

No Brasil, desde a década de 1990, o Ensino Médio tem passado por reestruturações. O contexto das políticas educacionais implementadas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) culminou com a institucionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000). Posteriormente, a partir do Governo Lula (2003-2010), Dilma Russef (2011-2016) e, nos anos (2016-2017), no de Michel Temer, foram aprovadas diferentes alterações na legislação educacional, as quais modificaram a LDB (BRASIL, 1996).

No campo da Educação Profissional, foram criados importantes dispositivos legais, como o Decreto nº 5.154, de junho de 2004, que regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB nº 9.394/1996, revogando o Decreto nº 2.208/1997 vigente até então (BRASIL, 2004). A respeito desse decreto, Moura (2007, p.16) esclarece que:

Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção.

A partir desse contexto, abrem-se as possibilidades para a implantação e institucionalização do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica, o qual “[...] consolida um modelo de Educação Profissional no Brasil, tornando-se uma importante política pública de governo e ganha em 2008 um grande impulso com a criação da Rede Federal de Educação [...]” (ALVAREZ; ACÁCIO, 2019, p. 7-8). Os mesmos autores esclarecem ainda:

A integração pode ser vista como alternativa para o sucesso da formação do estudante do Ensino Médio. **Ela procura uma aliança entre a formação específica para o trabalho, a formação plena da pessoa e a formação para o exercício da cidadania.** Sendo assim, o estudante concluinte do EMI estaria preparado para pensar, teorizar sobre seu dia a dia, mas também para executar tais pensamentos, tornando mais prático o que na teoria poderia ser visto como inexecutável (ALVAREZ; ACÁCIO, 2019, p. 8, grifo meu).

Nesse sentido, o projeto de educação que defendo nesta pesquisa segue uma perspectiva de formação humana integral, que não nega ou minimiza a formação dos conhecimentos técnicos e científicos de uma determinada área, mas os fortalece reciprocamente. Ao se apropriar desses conhecimentos, o sujeito do ato educativo também dialoga com outros conhecimentos, sejam eles artísticos e filosóficos, problematizando-os e compreendendo-os dentro da totalidade social.

Posteriormente, foi publicada a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que também alterou dispositivos da LDB/1996 e redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Em 2012, foi publicada a Resolução nº 6, de 20 de setembro, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, possibilitando a articulação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, como fica evidenciado nos seguintes artigos:

Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica.

§ 1º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

§ 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012c).

No ano de 2017, a Lei nº 13.415 selou a nova Reforma do Ensino Médio e, em 21 de novembro de 2018, foi aprovada a Resolução nº 3, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b). Também foi publicada a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), nos termos do artigo 35 da atual LDB (BRASIL, 2018c). Tais mudanças têm gerado significativas discussões acerca do

sentido e da finalidade dessa etapa de ensino e, em especial, acerca da função social da Educação Profissional e Tecnológica no atual contexto brasileiro.

Sobre essa análise, Silva e Scheibe (2017) destacam que o Ensino Médio tem sido o foco de disputas nos últimos vinte anos. Ao analisarem os documentos normativos sobre a atual reforma, os autores concluem que, no campo da legislação e da política educacional, estamos diante de um grande retrocesso e reiteram “[...] a necessidade de compreensão aprofundada e de organização coletiva em defesa dos direitos sociais básicos, ameaçados no contexto político atual do país” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 29).

Ainda sobre a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), Moura e Lima Filho (2017) evidenciam as relações entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e afirmam que os argumentos justificadores da reforma se apoiam em três aspectos:

[...] crítica ao assim denominado ‘currículo rígido’ atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro ‘flexível, enxuto e dinâmico’; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a ‘valorizar a escolha’ dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado ‘protagonismo juvenil’; no estabelecimento da ‘escola de tempo integral’ (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p.119).

Entre as principais questões apontadas após a Reforma do Ensino Médio está a constituição dos currículos por itinerários formativos. A Educação Profissional torna-se uma alternativa a esses itinerários. Nesse contexto, são suscitadas discussões em torno do ensino integrado, concepção esta assumida nos documentos oficiais junto ao Ministério da Educação, Secretaria de Educação Tecnológica e Institutos Federais de Educação. Em razão das alterações provocadas pela Lei nº 13.415/2017, que dificulta a formação profissional de jovens na perspectiva da formação humana e integral, os Institutos Federais de Educação têm buscado fortalecer a defesa dessa conquista.

Convém referir, ainda, que a legislação brasileira, no artigo 4º do Decreto nº 5.154, de 2004 (BRASIL, 2004), estabelece que uma das formas de articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio é oferecer cursos de forma integrada. Posteriormente, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Instituiu a Rede Federal de Educação, em seu artigo 7º, apresenta os objetivos dos Institutos Federais, a saber: “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” (BRASIL, 2008, p. 4, grifo meu).

O primeiro objetivo trata da concepção epistemológica que já vinha sendo construída em documentos anteriores, visando à promoção e ao desenvolvimento da formação humana integral dos discentes. Sendo assim, a formação humana integral constitui-se como um princípio educativo na Educação Profissional, fortalecendo, portanto, a educação pública como direito social, voltada aos filhos dos trabalhadores. Como forma de ampliar e garantir essa integralidade, o artigo 8º do referido documento legal destaca: “No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal [...] 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, p. 5).

Em 16 de fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415, conhecida como Lei do ‘Novo Ensino Médio’, foi sancionada entre muitas polêmicas, críticas e foi incorporada à LDB. O artigo 36 da LDB passou, então, a ter a seguinte redação:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 1996, grifo meu).

A fragmentação em diferentes itinerários descaracteriza a concepção de Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, pois “[...] desconstitui a Educação Básica, que deixa de ser obrigatória e comum, como determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as DCNEM/2012” (KUENZER, 2017, p. 333). Além disso, a referida reformulação caminha numa direção contrária à defesa da garantia de “[...] uma formação ampla e integrada [...]. Ou seja, uma educação republicana que promova o ser humano acima de qualquer interesse mercantil” (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 287).

Tais afirmativas se contrapõem ao que está expresso no artigo 4º da Lei nº 13.415/2017:

§ 6º. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017).

O itinerário *Formação técnica e profissional* apressa a profissionalização para os estudantes da escola pública e limita os conhecimentos de formação geral, prejudicando, dessa forma, aqueles que quiserem ascender a outros níveis de ensino. Essa perspectiva evidencia a concepção de Ensino Médio vista, para uns, como preparação para inserção ao Ensino Superior e, para outros, como preparação para o trabalho. Tal dicotomia tem acirrado as desigualdades socioeducacionais e, portanto, já foi tema de muitos debates ao longo da história da educação no Brasil.

Kuenzer (2017) destaca que a lei anterior se centrava na integralidade da pessoa humana, visando à formação integral. Em oposição, a Lei nº 13.415/2017 “[...] fragmenta a formação e desconstitui a Educação Básica, que deixa de ser obrigatória e comum, como determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as DCNEM/2012” (KUENZER, 2017, p. 333). O discurso oficial do MEC e dos teóricos que defendem a flexibilização dos percursos formativos no Ensino Médio, sustentam sua argumentação nos efeitos positivos e advindos da “[...] possibilidade de escolha, pelo aluno, de um percurso de formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida, desde que assegurada a base nacional” (KUENZER, 2017, p. 1).

Em oposição, repito que o modelo de percurso formativo é incompatível com a proposta de formação defendida pelos Institutos Federais, configurando um retrocesso aos direitos já conquistados nas últimas décadas. Isso se deve ao fato de tal estrutura restringir aos discentes da escola pública o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, empobrecendo, assim, sua formação.

Aqui percebo, novamente, o campo de disputa na luta dos contrários. Fazendo uma aproximação com os ideais marxistas, evidencio claramente que uma nova realidade em busca de afirmação encontra-se com outra realidade, que resiste à mudança, querendo se manter.

A seguir, na Figura 6, apresento o demonstrativo dos itinerários formativos do atual Ensino Médio:



INTEGRADO



Itinerários que contemplam mais de uma Área do Conhecimento, podendo ser ainda contemplados por Formação Técnica e Profissional

Fonte: Adaptado do Centro de Referências em Educação Integral, 2020.

Ainda no âmbito desse debate, cabe retomar a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012a). Essa normativa também intensifica o ideário anteriormente referido, de que a formação técnica e profissional apresentada como uma das possibilidades de itinerário formativo retorna à histórica discussão sobre a dualidade e fragmentação da educação. Acerca desse aspecto, Moura e Lima Filho (2017, p. 1) evidenciam:

analisamos as relações entre o Ensino Médio e a Educação Profissional técnica de nível médio (EPTNM) face à reforma tratada na Lei 13.415/2017. Concluimos que a Lei integra uma racionalidade voltada a reconfigurar o Estado brasileiro em direção a uma nova fase de regressão social. Sobre a EPTNM, concluimos que a reforma sinaliza para o fortalecimento da dualidade educacional e de uma orientação mercadológica; precarização da docência.

Sendo assim, reitero que a reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017 não está centrada nos sujeitos da educação, alunos e professores, mas foca somente no mercado de trabalho, esvaziando a formação humana, cidadã. A esse respeito, Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) afirmam que “[...] o debate sobre as finalidades dessa etapa e modalidade de ensino, assim como a natureza da relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, não se esgotou [...]”.

As discussões no âmbito acadêmico sobre a educação unitária e sobre os documentos oficiais, realizadas desde a década de 1980, indicam a omnilateralidade como perspectiva de formação para o Ensino Médio Integrado, visando à utopia da emancipação humana na perspectiva histórico-ontológica (SAVIANI; DUARTE, 2021). Frigotto (2012, p. 265) afirma que o termo ‘omnilateral’

vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.

Tais debates não foram suficientes para que as concepções e práticas pedagógicas no interior das instituições fossem modificadas. Pesquisas como as de Santos (2008), Pontes (2012) e Costa (2012) indicam o desconhecimento, o distanciamento e a contradição entre o que dizem os documentos oficiais e a práxis

vivenciada nos Institutos Federais de Educação pesquisados.

Pontes (2012), na sua tese de doutorado, ao analisar como o Ensino Médio Integrado se constituiu na materialidade do IFPA - *Campus* João Pessoa, evidencia a forma aligeirada com que os projetos pedagógicos foram elaborados, sem aprofundamento conceitual na perspectiva da formação *omnilateral*. Restringem-se a aspectos metodológicos (dimensão técnico-pedagógica), os quais se configuraram como ajustes na matriz curricular, distribuição de carga horária e reordenamento de disciplinas. Em função desse entendimento, “[...] os professores enfrentaram várias dificuldades no desenvolvimento da proposta [...], identificadas como de natureza conceitual, política, organizacional e pedagógica [...]” (PONTES, 2012, p. 2).

Em face do exposto até aqui, vislumbro que a integração do currículo envolve tanto a *forma*, devendo estar amparada na legislação brasileira, quanto o *conteúdo*, na medida em que concebe a formação humana na perspectiva histórica e na sua totalidade. A respeito desse assunto, Ciavatta e Ramos (2011, p. 27) destacam:

Uma visão da totalidade social evidencia o sentido da disputa do consenso na sociedade e dos recursos públicos para a Educação Profissional reduzida ao mercado ou a travessia acidentada para a educação unitária, *omnilateral*, politécnica, de formação integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional como política pública.

Nesse entendimento, as autoras solidificam a concepção da formação integral como um processo amplo, que vai além da mera justaposição entre as disciplinas de formação geral e específicas. Esse processo busca a superação da dualidade instituída historicamente na sociedade brasileira, levando os sujeitos envolvidos a compreenderem o mundo em que estão situados e suas contradições.

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2008a, p. 5).

Assim, é fundamental que os Institutos Federais não percam de vista os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, expressas no artigo 6º da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais. Dentre tais princípios, destaco os seguintes:

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**;

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;

VII - **interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica**, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; [...] (BRASIL, 2012c, p. 2 - 3, grifo meu).

Ramos (2008a), em defesa da escola unitária pública, visando à superação da separação entre trabalho intelectual e manual, destaca o caráter ético-político do tema. Assim, parte da premissa de que existe uma concepção de mundo e de sociedade que sustenta a forma de conceber a educação para os trabalhadores. Além disso, defende a luta junto a projetos societários distintos no interior da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, a autora destaca:

A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. 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, 2008a, p. 2).

A educação a partir dessa concepção, mediada pela implementação do currículo integrado, pode romper com essa visão dual, possibilitando a todos o direito aos conhecimentos construídos pela humanidade. Dessa forma, será ofertado a todos o acesso “[...] à cultura, à ciência, ao trabalho, por meio de uma Educação Básica e profissional” (RAMOS, 2008a, p. 3).

Nesse viés, concebo o currículo integrado não apenas como forma, ou seja, não se trata de simplesmente juntar as disciplinas da formação geral com a formação

técnica. Para clarear a concepção de currículo integrado aqui defendida, parto da compreensão apresentada por Ramos (2008a), que apresenta três sentidos para a integração: como concepção de formação humana, como forma de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular.

O *primeiro sentido* trata da formação *omnilateral*. De caráter filosófico, concebe o ser humano no processo formativo, a partir da integração das diferentes dimensões da vida, possibilitando-lhe a formação unitária. Tais dimensões caracterizam-se como o trabalho, a ciência e a cultura e são fundamentais no desenvolvimento dos sujeitos.

O trabalho é inerente ao ser. No sentido ontológico²⁰, compreende a realização humana e envolve interação, criação, “[...] para a satisfação de necessidades e produção de liberdade” (RAMOS, 2008a, p. 4). O trabalho, enquanto categoria histórica, também é prática econômica, em que se vende a força de trabalho no interior de um modo de produção, mantida por relações sociais específicas.

Portanto, o trabalho pode tanto ser considerado uma categoria histórica como também uma realização humana. “Esse sentido estrutura as práticas de profissionalização, de formação profissional como preparação para o exercício do trabalho (RAMOS, 2008a, p. 4).

Como realização humana e produção da existência, o trabalho caracteriza-se como um princípio educativo, que pode levar à emancipação dos sujeitos, configurando-se a base da existência humana. Inspirado nas reflexões de Gramsci (2004) sobre o trabalho como princípio educativo, Saviani (2007, p. 160) destaca:

Assim, no Ensino Médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Desse modo, o trabalho como princípio educativo pode possibilitar a construção coletiva na realidade, de maneira crítica, considerando as determinações sociais e construindo um projeto contra-hegemônico que busque superar o individualismo e a

²⁰ Ramo da filosofia que estuda a natureza do ser, da existência e da própria realidade.

exclusão social, criando e recriando, “[...] pela ação consciente do trabalho, pela cultura e pela linguagem, a sua própria existência” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 17).

Já em relação à ciência, mediada pela ação humana e pelo trabalho, é possível dizer que é por meio dela que são produzidos os conhecimentos “[...] que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilitam a intervenção sobre ela” (RAMOS, 2008a, p. 4). Assim, à medida que o ser humano interage e produz conhecimentos, apropria-se da natureza e cria realidades, transformando-as para atender suas necessidades.

A cultura, também construída socialmente, guia os sujeitos, a partir dos valores éticos e estéticos, às práticas sociais, levando-os a agir de forma coesa no grupo social ao qual pertencem. Sendo assim, as três dimensões – trabalho, ciência e culturas – são concebidas indissociavelmente, pois colocam o ser humano como construtor e sujeito da sua realidade, podendo assim, transformá-la.

O *segundo sentido* da integração trata sobre a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica. Atualmente, do ponto de vista normativo, tem-se o amparo legal no Decreto nº 5.154/2004, na Lei nº 11.892/2008 e na Lei nº 13.415/2017, que viabilizam a integração curricular entre o Ensino Médio com a Educação Profissional. Em consonância, Ramos (2008a) evidencia que o trabalho, sob a perspectiva econômica, configura-se como uma necessidade para os jovens trabalhadores. O autor acrescenta que a juventude, em razão das condições socioeconômicas, não pode adiar sua profissionalização para depois da conclusão da Educação Básica e/ou Ensino Superior.

No sentido de contribuir com essa questão, a pesquisa realizada por Simões (2007, p. 84) destaca:

O ensino técnico articulado com o Ensino Médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politecnia [...].

Dessa forma, a integração entre a formação geral e formação técnica propicia o acesso ao saber cultural sistematizado ao longo das gerações, possibilitando aos jovens inseridos nas escolas públicas uma visão ampliada sobre as relações estabelecidas nos processos de trabalho, além do conhecimento geral sobre a cultura e a ciência. Sendo assim, é a partir da formação integrada, de natureza epistêmica, política e pedagógica que se busca a concretização da politecnicidade.

Já o *terceiro sentido* trata sobre a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade curricular. O que isso significa? Não se trata de justaposição ou somatório de conhecimentos. O desafio é maior: “É uma outra postura epistemológica, [...] que se exige, recorrendo a princípios e pressupostos da interdisciplinaridade e da visão totalizante da realidade” (RAMOS, 2008a, p. 20). A esse respeito, a autora esclarece:

O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (RAMOS, 2008a, p. 117-118).

Tal currículo leva em conta a historicidade dos fenômenos, da ciência e do trabalho, situando os conhecimentos produzidos no decorrer da história da humanidade. Com isso, considera a dinâmica social de produção. Assim, os processos de produção:

[...] como parte de uma realidade mais completa, podem ser estudados em múltiplas dimensões, tais como econômica, produtiva, social, política, cultural e técnica. Os conceitos “pontos-de-partida” para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas. Por esse caminho perceber-se-á que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade (RAMOS, 2008a, p.19).

A integração curricular, portanto, possibilita a formação unitária, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. Nessa perspectiva, Ramos (2008a) propõe o seguinte desenho curricular, como uma possibilidade de integração, visando à compreensão dos sujeitos sobre sua realidade e à participação ativa deste na produção social:

1. Problematizar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para qual se pretende formar –, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc.
2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade).
3. Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural.
4. A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando a corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações (RAMOS, 2008a, p. 23-25).

Tal desenho curricular integrado constitui um desafio às instituições que se propõem a efetivar essa proposta, pois demanda clareza na concepção pedagógica adotada. Isso implica mudanças nos processos de ensino, focado no sujeito que aprende “[...] pela proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando, por parte do aluno, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, dentre outros” (RAMOS, 2008a, p. 25).

A partir da compreensão sobre as diferentes concepções filosóficas, históricas, econômicas e político-sociais que inspiram teorias sobre a educação, optei, neste estudo, pelas trilhas da filosofia da práxis. Escolhi, portanto, caminhar à luz da PHC (SAVIANI, 2019b; 2019c), por entender que os fundamentos do currículo integrado defendidos pela proposta da Rede Federal também estão ancorados nos fundamentos dessa teoria, a qual concebe a educação e seus determinantes sociais, numa perspectiva dialética, mediada pela prática social. Saviani (2019b, p. 421), ao se referir às pedagogias contra-hegemônicas, apresenta que a PHC, considerada crítica não reprodutivista, é “[...] tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo dialético, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a pedagogia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski”.

Diante dos aspectos levantados, reafirmo a importância do conhecimento sobre a concepção e sobre os princípios do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Também reitero a necessidade de superação da dualidade educacional instituída, que historicamente reconhece duas escolas: uma delas é voltada para as massas, limitada a uma formação básica e às habilidades profissionais, as quais são reduzidas a uma

concepção utilitária de formação profissional, que busca por um cidadão produtivo; a outra escola é voltada para a formação intelectual, difundindo um amplo campo de conhecimentos construídos pela humanidade e preparando seus egressos para entrarem na universidade e assumirem, posteriormente, postos de comando.

Feitas essas ponderações, parto para o quarto capítulo deste estudo, que traz as contribuições da PHC, evidenciando não só seu precursor, Dermeval Saviani, como também outros estudiosos que vêm, ao longo de quarenta anos, contribuindo para o desenvolvimento dessa proposta pedagógica.

4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO TEORIA PEDAGÓGICA: REVISITANDO CONCEITOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a origem e o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de que possa ser possível estabelecer a posterior interface com o currículo integrado desenvolvido nos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no IFPA - *Campus* Santarém. Especificamente, o enfoque recai sobre os conceitos centrais que possam contribuir na discussão e sistematização dessa teoria por diferentes pensadores.

Destaco que, no ano de 2021, como reconhecimento de um dos intelectuais mais importantes no campo crítico da educação brasileira, foi lançado o *Dossiê Dermeval Saviani, um marxista da educação*, que trata sobre sua trajetória acadêmica e produção intelectual. É por meio dessa publicação que podemos aprofundar conhecimentos sobre a vida e a obra desse grande intelectual brasileiro. Dentre a sua vasta produção, destaco a autoria de onze livros e 80 artigos, além de cinco textos escritos em coautoria, quatro coletâneas organizadas, 28 vídeos disponíveis no Youtube e sete entrevistas, sendo uma inédita para o Dossiê. Essa produção intelectual constitui-se como fonte primária para a presente investigação.

Lombardi (2021), ao apresentar o Dossiê, evidencia que no Brasil, considerando a realidade educacional, há três sistematizadores de concepções pedagógicas: Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), Paulo Freire (1921-1997) e Dermeval Saviani (1943-). Dentre os teóricos, evidencia que Saviani

[...] estruturou uma teoria pedagógica crítica, de caráter dialético, articuladora da relação entre educação e suas determinações sociais tendo em vista a transformação da sociedade na perspectiva da classe trabalhadora, a qual denominou de ***Pedagogia Histórico Crítica***.

Entre os referenciados sistematizadores de concepções ou teorias pedagógicas, no Brasil apenas Dermeval Saviani é identificado como um intelectual que tem no materialismo histórico e dialético - o marxismo - a base e o fundamento de sua elaboração intelectual (LOMBARDI, 2021, p. 6, grifo do autor).

Segundo Saviani (2019a, 2019b), os fundamentos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais da PHC encontram suas bases em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. O autor ressalta que tais teóricos não desenvolveram uma teoria pedagógica; porém, suas investigações, considerando as condições históricas de produção da existência humana, serviram como inspiração para a construção da PHC. O estudioso complementa:

Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia nem a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo dialético (SAVIANI, 2019a, p. 29).

Evidencio também que, além dos autores clássicos citados, outros estudiosos brasileiros de diferentes instituições educacionais vêm, ao longo das últimas quatro décadas, contribuindo na construção coletiva dessa teoria crítico-transformadora. Entre tais autores, podemos citar as seguintes obras: Saviani (1989, 2019c, 2012a), Saviani e Duarte (2021), Lombardi (2021), Colares e Lombardi (2021); Malanchen, Matos e Orso (2020), Galvão, Lavoura e Martins (2019), Duarte (2011, 2016), Pasqualini, Teixeira e Agudo (2018), Saccomani (2016), Marsiglia (2011), Gama (2015), entre outras publicações.

No livro *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*, Saviani (2019a) aborda, por meio do método histórico-dialético, múltiplos aspectos que tratam do trabalho educativo. Na obra, o autor evidencia que, na última década, houve iniciativas para que a PHC fosse implementada em vários municípios brasileiros de diferentes estados. Além disso, ocorreu um salto significativo em estudos, pesquisas e produções conjuntas sobre a PHC, resultando em diversas publicações de livros, artigos, teses e dissertações.

Apesar dos 40 anos de existência da PHC e de diferentes experiências na implantação, implementação e institucionalização, a teoria ainda carece de mais estudos e pesquisas. Na construção e no desenvolvimento dessa teoria educacional, não podemos perder de vista seus princípios, suas finalidades e sua relevância na

mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Porém, é preciso ter cuidado para não correremos o risco de psicologização, ou seja, precisamos estar atentos para que não haja a redução do indivíduo ao psiquismo e à pedagogização, reduzindo a PHC a uma sequência cronológica de passos, desconectados, como se fosse uma transposição direta, conteúdo-forma-destinatário (LAVOURA; MARTINS, 2017).

Para melhor compreender a extensão dessa tendência pedagógica, seus impasses e desafios, proponho revisitar sua origem e desenvolvimento.

4.1 Origem e desenvolvimento

Ao situar a PHC no interior das pedagogias contra-hegemônicas, Saviani (2019b, p. 17) apresenta-a como aquela que busca “[...] orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente” e a favor dos interesses dos trabalhadores. Nessa mesma vertente, o autor pondera que a defesa da educação pública e democrática é direito social inalienável da formação humana, que se configura como o ponto principal dessa corrente pedagógica.

O marco temporal da origem da PHC data do final da década de 1970, período em que Saviani exerceu a docência na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e no Instituto Educacional Piracicabano, atualmente Universidade Metodista de Piracicaba. Tais espaços oportunizaram o estudo, a análise e o aprofundamento das reflexões acerca da educação na perspectiva dialética, “[...] aprofundando o estudo das concepções de educação e das teorias pedagógicas visando à elaboração da concepção dialética com a consequente formulação da pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2012a, p. 5).

Saviani (2012a) aponta a tese *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*, defendida em 1979, por Carlos Roberto Jamil Cury, como uma referência na construção coletiva que marca o desenvolvimento da PHC. Nessa obra, o autor, com base no materialismo histórico-dialético e no desenvolvimento da análise do processo educativo, define e historiciza as categorias *contradição*, *totalidade*, *medição*, *reprodução* e *hegemonia*. Além disso, eleger a *contradição* como categoria central.

Já a década de 1980, marcada pela redemocratização do Brasil, pela intensa participação dos movimentos sociais, pela afirmação da cidadania e da luta pela

escola pública, foi um período fecundo para a sua produção científica e caracterizou-se na materialização de vários estudos acerca da pedagógica à luz da PHC. O estado do Paraná destacou-se na implementação da proposta como pedagogia oficial, ao instituí-la tanto na rede estadual como municipal, no período de 1983 a 1994, em três mandatos consecutivos (BACZINSKI, 2011).

Em 1983, foi publicado em forma de livro a primeira edição de *Escola e democracia* (SAVIANI, 2012a). Nele, Saviani apresenta as principais teorias da educação e faz críticas às pedagogias hegemônicas, evidenciando suas contradições. Além disso, o autor destaca o empenho da PHC em produzir a superação das pedagogias escolanovistas e das teorias crítico-reprodutivistas, constituindo-se, portanto, “[...] como uma pedagogia articulada com a prática social transformadora” (MARSIGLIA; BATISTA, 2012, p. ix).

Nos anos de 1990, novos estudos e evidências foram férteis diante das desigualdades e contradições presentes no campo educacional. Em diferentes áreas do conhecimento, vários estudiosos brasileiros, a partir de uma construção coletiva, dedicaram-se a novos estudos e pesquisas, buscando articular a escola com as reais necessidades dos trabalhadores. Isso porque

[...] a pedagogia histórico-crítica [...] está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes. Situa-se, assim, para além dos métodos tradicionais e novos, visando superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas. Nessa perspectiva seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2012a, p. 8).

Nas primeiras décadas do século XXI, a PHC tem se destacado diante da vitalidade e do interesse por parte de educadores sobre o conhecimento, a apropriação e o aprofundamento dessa teoria pedagógica. Sendo assim, até hoje diversos grupos de estudos em Instituições de Ensino Superior têm se dedicado à pesquisa e ao desenvolvimento de eventos e projetos que articulam a universidade com a Educação Básica, oportunizando, assim, um potente diálogo produtivo.

A título de exemplo, cito o seminário *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, promovido no ano de 2009, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). O evento

teve como objetivo socializar as contribuições coletivas sobre essa teoria, fortalecendo o debate e o aprofundamento acerca da educação escolar pública. Em 2015, foi realizado o congresso *Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento*, também na Unesp. Nesse evento, foram destacadas as contribuições dos fundamentos psicológicos da PHC, resultante de estudos e pesquisas que culminaram na tese de livre-docência da professora Maria Lígia Martins. Posteriormente, foi publicada a obra organizada por Martins, Abrantes e Facci (2017), intitulada *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*, que se constituiu um marco importante na sistematização e no desenvolvimento do campo dos fundamentos psicológicos.

Também convém referir o grupo de estudos e pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil*, vinculado à Unioeste, que desde o ano de 2017 vem organizando, em forma de extensão, grupos de estudos sobre a PHC. O referido grupo tem como objetivo:

[...] constituir um grande coletivo de grupos de estudo, [...] no estado do Paraná e também nos demais estados brasileiros, articulados entre si, organizados sob a forma de autogestão, [...] com o intuito de realizar estudos sistemáticos objetivando compreender, difundir e implementar uma prática articulada e coerente em conformidade com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (UNIOESTE, 2019, texto digital).

Como parte da programação, que a princípio se estenderá até 2024, foram desenvolvidos estudos das principais obras de Demerval Saviani. Nos anos de 2017 e 2018, foram executadas as três primeiras etapas, centrando-se nos estudos das obras *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, *Escola e Democracia* e textos complementares de autores que vêm teorizando a PHC.

No ano de 2019, como quarta etapa, foi realizado o aprofundamento sobre a PHC, focalizado na superação do senso comum e construção de uma consciência filosófica, com a participaram 169 grupos distribuídos em todo o território brasileiro. Em 2020, a maioria das atividades foram suspensas em razão da pandemia da Covid-19. No entanto, virtualmente, alguns grupos continuaram os estudos, tendo como eixo norteador as discussões as questões teórico-metodológicas, presentes na obra de Saviani *Pedagogia Histórico crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*, lançado em 2019. Em 2021, na sexta etapa, os estudos seguiram no formato virtual, aprofundando as questões teórico-metodológicas, ou seja, a dialética, o materialismo

histórico-dialético e as categorias: trabalho, contradição, totalidade e modo de produção.

Como planejamento para o ano de 2022, 2023 e 2024, realizar-se-ão as demais etapas, tendo como eixo dos estudos os *Desafios da implementação, trabalho pedagógico e institucionalização da PHC*. Destaco que vários grupos continuam se formando a cada ano, em diferentes estados no Brasil, todos articulados em torno de estudos e pesquisas sobre a PHC, o que demonstra o interesse e a vitalidade dessa teoria no atual contexto sócio-histórico.

Ressalto que, ainda no ano de 2019, foi promovido pela Universidade Federal da Bahia o Congresso *Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*, que teve como objetivo oferecer um espaço de avaliação do grau de desenvolvimento da teoria, mas também uma possibilidade de a projetar. Os grupos de trabalhos trataram sobre as seguintes temáticas: fundamentos teóricos da PHC; currículo, didática e prática pedagógica histórico-crítica; interfaces entre psicologia e pedagogia; educação inclusiva, educação não-formal e movimentos sociais; e, educação, identidades sociais e luta de classes.

No ano de 2020, a partir de uma parceria entre a Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de São Carlos, a Universidade Federal de Espírito Santo, a Universidade Federal do Oeste do Pará, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Estadual do Sudoeste do Estado da Bahia e a Universidade Federal da Paraíba, foi lançado, no formato virtual, o curso de extensão *Pedagogia Histórico-Crítica e seu potencial transformador da sociedade*, também ofertado em forma de disciplina de Pós-Graduação nessas mesmas instituições. Tal curso foi destinado à comunidade universitária e a interessados sobre o assunto. O evento agregou aproximadamente cinco mil participantes, evidenciando, dessa forma, o interesse, o conhecimento e o aprofundamento dessa teoria pedagógica, dada a qualidade dos professores ministrantes do curso e a riqueza como as temáticas foram tratadas.

Considerando o contexto atual, seus condicionantes sociais, políticos e econômicos, intensificados pela pandemia da Covid-19 e em meio à crise na qual nos encontramos decorrente do ataque à educação pública e da precarização do trabalho docente, estamos frente a um grande desafio: construir ferramentas e promover novas práticas no trabalho pedagógico que possam contribuir na formação omnilateral. Essa

abordagem é corroborada por Martins, Abrantes e Facci (2017, p. 3-4):

A referência para essa formação pressupõe um sistema educativo que tenha possibilidades concretas de produzir uma *pessoa de pensamentos*, com autonomia intelectual para analisar a realidade valendo-se de instrumentos conceituais em suas formas mais elaboradas; uma *pessoa de sentimentos*, que se forme sensível ao conjunto dos seres humanos [...] Que culmine na produção de uma *pessoa da práxis*, que compreenda as contradições sociais existentes no processo de produção e reprodução da sociedade [...].

Portanto, revisitar a PHC constitui-se na busca da utopia na construção do projeto de emancipação humana, que considera o trabalho como princípio educativo e a promoção máxima das capacidades do ser humano. A “[...] educação escolar tem um papel fundamental nesse processo, ou seja, na mediação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos” (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 214), o que exige da escola, como espaço privilegiado de assimilação-apropriação do conhecimento, ações intencionais para essa finalidade, pois não é neutra e atende determinados interesses, mesmo que estes não estejam explícitos na sua proposta pedagógica.

A seguir, procurarei explicitar a compreensão de teoria e prática na perspectiva da PHC e como essa questão se manifesta na prática pedagógica.

4.2 Teoria e prática

Um dos princípios da PHC é a unidade entre teoria e prática, pois é uma questão fundamental. Tratar dos aspectos teórico-metodológicos sem se preocupar com as práticas, é um equívoco. O conhecimento teórico é fundamental para a implantação e implementação adequada de uma teoria pedagógica. Nesse sentido, Saviani (2019b, p. 17) destaca:

[...] se toda teoria pedagógica é teoria da educação nem toda teoria da educação é teoria pedagógica. Isso porque o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem. Há, porém, teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. São sem dúvida, teorias da educação, mas não são teorias pedagógicas.

O autor também ressalta que os princípios teóricos e práticos da PHC estão associados a elementos básicos do materialismo histórico-dialético e a uma pedagogia de inspiração marxista:

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem, enfim (SAVIANI, 2012a, p. 7).

A partir do materialismo histórico-dialético, a categoria *práxis* se constitui como “[...] categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VAZQUEZ, 1990, p. 5). O autor, sobre essa mesma compreensão, enfatiza:

[...] entendemos a *práxis* como atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso insistimos na unidade entre teoria e prática, unidade que implica também em certa distinção e relativa autonomia. A *práxis* não tem nada para nós um âmbito tão amplo que não possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade meramente material (VASQUEZ, 1990, p. 406).

Com base nessas ideias, evidencio a importância da compreensão da *práxis* como atividade humana a partir da unidade entre teoria e prática, que devem estar em contínua interação, buscando considerar os determinantes sociais existentes e ultrapassar a perspectiva fragmentária e unilateral. Ainda sobre tal prisma, Konder (1992, p. 115) afirma:

A *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Nesse sentido, a escola, como instituição partícipe da sociedade, constitui-se na dinâmica das relações sociais e, para compreendê-la, faz-se necessário conhecer os determinantes sócio-políticos, culturais e econômicos que a engendram. A função social que a escola desempenha é destacada por Franco (1988, p. 57):

O papel precípua da escola é a transmissão de conhecimentos. Não conhecimentos enciclopédicos, abstratos, mas conhecimentos vivos e concretos, indissolavelmente ligados às experiências de vidas dos alunos e às exigências históricas da sociedade presente. O papel da escola, pois, é fundamentalmente transmitir, de maneira lógica, coerente e sistemática, os conhecimentos acumulados historicamente pelo homem, ou seja, os conhecimentos científicos, tecnológicos, filosóficos, culturais, etc., indissolavelmente ligados à experiência dos alunos e às realidades sociais mais amplas.

Partindo dessa reflexão, Facci (2011) afirma que a construção do conhecimento, decorrente da prática social do aluno e do professor, constitui-se em processos de humanização intencionais decorrentes do contexto histórico-social. Ademais, a estudiosa enfatiza o papel ativo tanto dos discentes e dos docentes, como também do conhecimento científico, pois é produção histórica. A partir dessa perspectiva, a autora destaca:

Quando relegamos ao segundo plano a apropriação do conhecimento científico, quando a ciência, a filosofia, a arte, entre outros conteúdos são abandonados na prática pedagógica, podemos afirmar que a escola perde sua função como uma instituição socialmente organizada que tem como objetivo levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já produzido e acumulado pela humanidade (FACCI, 2011, p. 138-139).

De acordo com o texto supracitado, são fundamentais as práticas pedagógicas que se relacionam com o vivido pelos alunos a partir de uma construção coletiva, pautadas em práticas sociais, tendo como objetivo primeiro a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos e sistematizados historicamente. Em consonância, Saviani (2019c, p. 14) também faz ponderações significativas acerca da função primeira da escola:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar.

Compartilhando das ideias apresentadas pelos autores, percebo a importância da escola na garantia do direito à educação e aos conhecimentos por meio de práticas pedagógicas críticas. Veiga (1992, p. 16) entende “[...] a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. A escola, nesse sentido, precisa explicitar suas

intencionalidades, como instituição social que tem uma função específica no seio da sociedade. Enquanto espaço institucionalizado, é diverso, contraditório e síntese de múltiplas determinações.

Para Franco (2012, p. 172), quando “[...] nos referimos às práticas pedagógicas, estamos nos reportando a práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Nesse sentido, tendo como ponto de partida a concepção dialética de unidade entre teoria e prática e nos aproximando dos fenômenos educativos, é necessário refletir, então, sobre o entendimento do que sejam práticas pedagógicas. Segundo a referida autora:

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advém de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição. Por certo, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia (FRANCO, 2012, p. 541).

Tal concepção demonstra que as diferentes práticas pedagógicas podem ser manifestadas em diferentes formas e meios. Uma das características fundamentais se refere à intencionalidade da atividade, atribuindo-lhe sentido. As práticas pedagógicas são orientadas por enfoques epistemológicos, pois “[...] impõem posicionamentos, atitude, força e decisão” (FRANCO, 2012, p. 544) que muitas vezes não estão claros para os sujeitos da ação educativa e não são compreendidos na sua multidimensionalidade,

Araújo (2010, p. 5), ao analisar as práticas formativas nas instituições de Educação Profissional do Estado do Pará, define o que seriam práticas pedagógicas na Educação Profissional:

A prática pedagógica é uma dimensão da prática social, [...] e que se desenvolve de forma sistemática, a partir das ações dos sujeitos sociais, de forma deliberada, orientando-se por meio de objetivos sociais, conhecimentos e finalidades que estão inseridos no contexto macro da prática social. É uma atividade teórico-prática, na qual estão contidas a objetividade e a subjetividade humana, o ideal e o real, a teoria e a prática.

Nessa mesma linha, Pimenta (2005) destaca que o exercício da profissão docente precisa estar pautado no processo de reflexão *na* e *sobre* a prática. Por

consequente, a autonomia relativa do professor no exercício da sua profissão propicia alternativas para que ele construa sua *práxis*. Nesse sentido, Azzi (2005, p. 36) salienta “[...] que o professor imprime uma direção própria a seu trabalho, que ele é o responsável direto, juntamente com seus discentes, pelo processo de ensino-aprendizagem que ocorre em sala de aula”.

Essa questão coloca-nos diante da necessidade de situarmos a didática que tem como objeto de estudo o ensino, este permeado por objetivos sociopolíticos e culturais que condicionam as relações estabelecidas entre os processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, percebo que a didática, situada historicamente, deve abrir-se para novas possibilidades que estão sendo forjadas na *práxis* pedagógica. Pimenta (2011, p. 77) corrobora com esse pensamento argumentar que:

a tensão dialética entre o existente e o necessário está no cerne da investigação didática, sustentada por seu compromisso com a prática de orientar o desenvolvimento científico para que o processo de ensino-aprendizagem seja um dos instrumentos sociais de desalienação [...].

Tal compreensão rompe com a visão instrumental da didática que ainda se faz presente no cotidiano escolar e que, muitas vezes, se apresenta com uma visão reducionista do *como fazer*, sem situar *o que, por que e para quem* fazer. Nesse sentido, Candau (2007, p. 23) afirma que os processos de ensino e aprendizagem são multidimensionais, ou seja, são permeados pela dimensão humana, técnica e político-social, pois “procuram partir da análise da prática pedagógica concreta e seus determinantes”.

Diante disso, diferentes perspectivas teóricas da educação têm sido evidenciadas no sentido de mediar a prática pedagógica docente. Em que pese as diferentes concepções que norteiam o processo educativo, destaco a necessidade de evidenciar o papel da didática no desenvolvimento do trabalho do professor.

Pimenta (2005), ao tratar sobre os saberes docentes, atesta a importância da articulação entre a tríade: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos. A autora nos leva a refletir sobre a fragmentação desses saberes na prática pedagógica, que ainda hoje perdura entre os docentes.

Partindo dos pressupostos da PHC, Veiga (1992) tem se debruçado no estudo da didática com vista a ultrapassar o formalismo técnico, o espontaneísmo e a suposta neutralidade, valorizando o contexto social e alternativas mais próximas da realidade

educacional brasileira. Assim, a partir da realidade social, a didática pode contribuir na prática pedagógica dos docentes para que se tornem mais próximas e coerentes com a realidade social em que atuam. Dessa forma,

[...] o enfoque da didática, de acordo com os fundamentos da Pedagogia Crítica, deverá trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, bem como desenvolver uma alternativa que supere a relação dicotômica entre a pedagogia e a política, dotadas de especificidades própria, porém inseparáveis por se constituírem em modalidades específicas de uma prática, a prática social (VEIGA, 1992, p. 67-68).

A autora, ao reconhecer as determinações na dinâmica da sociedade contemporânea, tem buscado contribuir com estudo e pesquisa na área da didática, visando contribuir com práticas pedagógicas mais condizentes com a realidade da educação brasileira. Nesse sentido, Veiga e Fernandes (2017, p. 75) destacam a pedagogia e a evolução nos campos epistemológico e metodológico, demonstrando que:

[...] ao longo de sua trajetória, foram promovendo e reconfigurando as metodologias ativas fundamentadas nos princípios da Escola Nova, influenciadas posteriormente pelos pressupostos da Pedagogia Tecnicista e pela travessia para a Pedagogia Histórico-crítica.

Assim, nessa travessia, Veiga e Fernandes (2017) denominam de metodologias participativas, problematizadoras e colaborativas o que outrora eram denominadas metodologias ativas. Sem negar as contribuições da escola nova, as autoras enfatizam que “[...] esse processo é complexo por apresentar outras configurações epistemológicas mais condizentes com as características sociopolíticas, educacionais e culturais da sociedade brasileira [...]” (VEIGA; FERNANDES, 2017, p. 75).

Tomando como pressuposto teórico a PHC, as características das metodologias participativas, problematizadoras e colaborativas são sintetizadas na Figura 7. Tais características são consideradas pela estudiosa Ilma Passos Alencastro Veiga²¹ como os lemas da PHC.

²¹ Informação verbal fornecida por Ilma Passos Alencastro Veiga, na Palestra “Metodologia participativa e colaborativa: aprendizagem baseada em problemas”, na Universidade do Estado do Pará, *Campus Tapajós*, em 2018.

Figura 7 - Lemas da Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: Imagem obtida na palestra “Metodologia participativa e colaborativa: aprendizagem baseada em problemas”, ministrada por Veiga, na Universidade do Estado do Pará, *Campus Tapajós*, 2018.

A partir da Figura 7, é possível visualizar os desafios apresentados aos docentes que atuam na Educação Básica e, em especial, aos que trabalham nos Institutos Federais de Educação nos cursos de Ensino Técnico Integrados ao Ensino Médio. Por isso, a importância de conhecer os condicionantes sociopolíticos, visto que podem contribuir qualitativamente na construção de uma sociedade que considere as necessidades e os anseios dos trabalhadores.

Para Veiga (2017), a PHC consiste em uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista, o que possibilita ao homem a responsabilidade da transformação social, que é feita por meio do trabalho. Nesse sentido, o trabalho é considerado a categoria ontológica fundante do ser social e é exercida por meio da práxis do indivíduo.

Valendo-se das ideias de Saviani, a autora considera que o método é fundamental para o processo didático-pedagógico. Saviani (apud VEIGA, 2017, p. 90) também pondera “[...] que a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos”.

Para conhecimento e atuação pedagógica à luz dos fundamentos didático-metodológico da PHC, busco explicitar a compreensão do método de ensino inserido nessa abordagem.

4.3 O método

A PHC defende a ideia de que a educação deve ser compreendida no movimento histórico. Nessa perspectiva, a PHC tem como fundamento, no campo da psicologia, a compreensão da periodização histórico-cultural do desenvolvimento do ser humano, pois “[...] toma como base o pressuposto de que o desenvolvimento de seres humanos não acontece de modo natural, linear e espontâneo, mas tão somente por meio da apropriação da cultura” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2017, p. 343).

Nesses termos, constitui-se o método histórico-crítico. Na sequência, explicito os cinco momentos que constituem esse método, com base na obra *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2012a).

Saviani (2012a) afirma que o ponto de partida do ensino é a prática social, que é comum a professor e alunos, ainda que se posicionem de forma diferente enquanto agentes sociais diferenciados. Em um *primeiro momento*, do ponto de vista pedagógico, professor e alunos encontram-se em níveis diferentes de compreensão da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão por ele denominada de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. Para o autor, a compreensão do professor é sintética porque implica certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém em relação à prática social. Além disso, essa compreensão é precária uma vez que, por mais que sejam articulados os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social lhe possibilitará uma ação possível com os alunos, cujos níveis de compreensão ele só conhece de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua condição de alunos implica a impossibilidade de articular experiência pedagógica e prática social de que participam.

Já o *segundo momento* é denominado pelo estudioso de problematização. Trata-se de detectar quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.

O *terceiro momento*, por sua vez, é denominado por Saviani de instrumentalização. Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como os instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, cabe ao

professor a transmissão²² do conhecimento, seja de forma direta ou indireta. Isso significa que o professor pode transmitir diretamente ou indicar as fontes. É o momento de apropriação, pelas camadas populares, das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

O *quarto momento*, denominado por Saviani de *catarse*, é entendido na acepção gramsciana como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI apud SAVIANI, 2012a, p. 72). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

Para Martins (apud SACCOMANI, 2016, p. 135), a *catarse* refere-se “[...] aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem [...]”. Corroborando com o conceito, Saccomani (2016) entende a *catarse* como o momento em que a cultura historicamente acumulada é incorporada pelo indivíduo e se efetiva como parte de sua individualidade. Ainda segundo Saccomani (2016), no processo de *catarse*, há um salto qualitativo, que pode ser de maior ou menor intensidade, mas, de alguma forma, esse salto modifica qualitativamente a relação do indivíduo com as objetivações humanas.

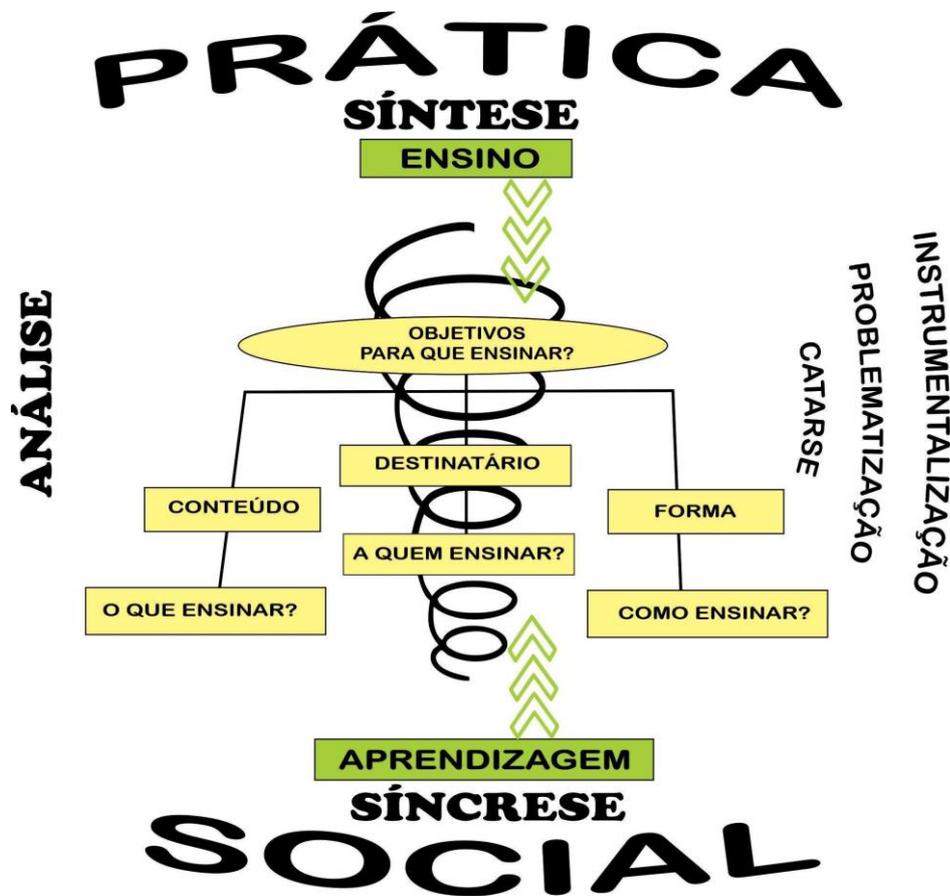
Para Saviani (2012a, p. 72), o *quinto momento* refere-se ao ponto de chegada, que é a própria prática social, compreendida não mais em termos sincréticos pelos alunos. Em vez disso, ela passa por uma alteração qualitativa em consequência da mediação da ação pedagógica. O autor ressalta que a alteração objetiva da prática só pode dar-se a partir da nossa condição de agentes sociais ativos e reais.

Dessa forma, a prática social foi tomada como ponto de partida e ponto de chegada na caracterização dos momentos do método de ensino. Além disso, a educação foi considerada como mediação no seio da prática social. É salutar esclarecer, também, a origem do critério de cientificidade do método, que se reporta à concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no “método da economia política” (MARX apud SAVIANI, 2012a, p.74).

A seguir, na Figura 8, represento a síntese do método:

²² Baseando-se nas ideias de Saviani, Wille *et al.* (2021, p. 183) entendem que “o termo transmitir denota a necessidade de mediar o processo de apropriação do conhecimento, do saber objetivo construído historicamente pelo homem, assim não é compreendido na mesma acepção da educação bancária, mas é oposto dessa percepção”.

Figura 8 - Fundamentos da didática histórico-crítica



Fonte: MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019.

O método pedagógico histórico-crítico está articulado a um conjunto de fundamentos que orientam a didática, considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário, “[...] pautado na lógica dialética, notadamente do movimento contraditório e de totalidade que vai da síncrese à síntese pela mediação da análise (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p.1). Na continuidade deste trabalho, abordo a concepção de currículo presente na PHC.

4.4 O currículo

O currículo se apresenta na atualidade como tema candente, constituindo-se como um campo de disputas e tensões. A partir dos anos de 1990, foram intensificadas as reformas na educação, com alterações nas legislações educacionais e, conseqüentemente, na escola, no currículo e na relação deste com a prática pedagógica. Tal é a importância representada pelo currículo, que ele tem se

constituído como o centro na atual Reforma, instituída por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual redesenhou um novo contexto para a educação com o retorno da pedagogia das competências.

Cabe aqui uma pequena digressão sobre competência. Silva (2008) evidencia que o campo do currículo e da Educação Profissional, especificamente, tem se apropriado das concepções da psicologia da aprendizagem referente à teoria psicogenética de Jean Piaget, e dos estudos de Noam Chomsky, por meio da teoria da sintaxe. A autora ainda reporta Bernstein (1996), que faz uma crítica à essa concepção, destacando que este grupo de “teorias da competência”

expressa uma concepção instrumental e mecanicista da formação humana, pois compreende competência como o resultado da interação entre o indivíduo e a sociedade, sem tomar, porém, a dimensão – histórica - da cultura como elemento de mediação nessa formação [...] (SILVA, 2008, p. 14-15).

No campo da formação profissional, as transformações tecnológicas e organizacionais, decorrentes das modificações da economia mundial, incidem sobre o currículo, prescrevendo, assim, as competências que os discentes precisam desenvolver para atender as necessidades imediatas do presente. Tais competências limitam-se, assim, às demandas específicas da economia. Nesse viés, “[...] ao se apoiarem em concepções que secundarizam a dimensão histórico-cultural da formação humana, comportam uma racionalidade de tipo instrumental que tem sedimentado práticas educativas [...]” (SILVA, 2008, p. 20).

Em oposição a essa concepção, quero destacar dois trabalhos de pesquisa, especificamente no campo do currículo, que vêm contribuindo na construção coletiva da PHC. O primeiro, de Malanchen (2014), resultante da tese de doutorado, sob o título *A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*, objetivou “[...] evidenciar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a teoria do currículo, contrapondo-se às concepções de currículo, cultura e conhecimento, presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil [...]” (MALANCHEN, 2014, p. 8).

Apesar do centro da discussão que estou realizando não está focada nas políticas curriculares sob o discurso da multiculturalidade, a contribuição do referido trabalho está em tomar o currículo como temática principal, tendo como objeto de análise as relações entre currículo, cultura e conhecimento. Para a autora, a centralidade do

currículo no viés pós-moderno aprisiona-o aos limites do cotidiano, colocando-o de forma pragmática como única instância da prática social. Dessa forma, a autora, menciona:

Se, por um lado, a questão do currículo escolar assumiu uma posição de grande destaque na educação brasileira a partir da década de 1990, por outro lado, as concepções de currículo, conhecimento e cultura que conquistaram hegemonia nesse período apontam para a desvalorização do conhecimento objetivo e para o esfacelamento do currículo (MALANCHEN, 2014, p. 21).

Para Malanchen (2014), as reformas da educação realizadas a partir da década de 1990 foram diretamente influenciadas pelos ideais neoliberais, pós-modernos e multiculturais. Tal constatação é feita tendo em vista que as políticas culturais tiveram como agentes fomentadores alguns organismos internacionais, entre os quais destaco a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

O segundo estudo que venho destacar é a tese de doutorado intitulada *Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*, desenvolvida por Gama (2015). O trabalho teve como objeto de investigação a concepção de currículo presente na obra de Saviani, analisando um total de 42 documentos, entre livros, artigos e capítulos de livros publicados. Gama (2015, p. 7) destacou

[...] que existe uma concepção de currículo na obra de Dermeval Saviani e que esta indica possibilidades reais para pensarmos o currículo da escola básica na perspectiva histórico-crítica, pois o autor analisa o fenômeno educacional considerando as questões relativas à filosofia da educação, estrutura e política educacional, história da educação e teoria pedagógica, fornecendo-nos, desta forma, uma sustentação consistente para o enfrentamento do esvaziamento do currículo escolar na sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, Gama (2015) realizou uma síntese das contribuições de Dermeval Saviani em quatro grandes áreas de produção (QUADRO 5), a saber:

Quadro 5 - Síntese das contribuições de Dermeval Saviani

ESTRUTURA E POLÍTICA EDUCACIONAL	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	TEORIA PEDAGÓGICA
<p>Defende a implantação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) articulado a um consistente Plano Nacional de Educação.</p> <p>Concebe o SNE como resultado da educação sistematizada, a ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Isso supõe um PNE, instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações.</p> <p>Aponta uma organização administrativa/funcional e pedagógica. Uma base comum nacional (com conteúdos a serem desenvolvidos no âmbito do sistema), a fim de assegurar uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país.</p> <p>Defende a formação centrada na cultura de base científica.</p> <p>Não perde de vista as condições objetivas (formação e carreira professores, condições de trabalho, de infraestrutura).</p> <p>Entende o financiamento como central e defende um investimento maciço em educação.</p> <p>Defende a educação como fator estratégico de desenvolvimento do país, como um bem de produção e não apenas um bem de consumo.</p> <p>Reconhece a superação do atual modelo político.</p>	<p>Ontologia – Concebe o homem como ser que necessita produzir sua própria existência, adaptando a natureza a si, transformando-a através do trabalho ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. (Como o homem se torna homem, como se dá o desenvolvimento humano e como o homem aprende).</p> <p>Radical historicidade da existência humana e da educação.</p> <p>Concepção materialista histórico-dialética de cultura (cultura erudita e popular – contraposição ao relativismo cultural).</p> <p>Epistemologia – Teoria do conhecimento – como o homem produz explicações sobre o real. Realidade – síntese de múltiplas determinações.</p> <p>Método – exigência lógico-metodológica para elaboração de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares, pois não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem a lógica.</p> <p>Concepção/Valores e objetivo da educação - promoção do homem. A educação deve elevar o nível cultural das massas, contribuindo para a formação da consciência de classe.</p> <p>A escola como instrumento de hegemonia – fazer com que se passe da classe em si para a classe para si, ou seja, desenvolvimento da consciência de classe.</p> <p>O objeto da filosofia são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência.</p> <p>Filosofia da educação como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta.</p>	<p>Defesa da superação do modo de produção Capitalista [...].</p> <p>Educação enquanto constituição e/ou construção da segunda natureza humana.</p> <p>Trabalho como categoria fundante na análise das ideias pedagógicas, tendo como centro a historicidade do fenômeno educativo.</p> <p>Compreensão global da educação em seu desenvolvimento (gênese, presente e futuro) – para compreender a escola realmente existente, como a expressão da educação em seu grau mais desenvolvido, e realizá-la praticamente.</p> <p>Desenvolvimento histórico da escola e da educação escolar e sua relação com o modo de produção/reprodução da existência.</p> <p>Educação como um fenômeno concreto, isto é, como uma 'rica totalidade de relações e determinações numerosas'.</p>	<p>Teoria pedagógica histórico-crítica (superação por incorporação das teorias não críticas (escola tradicional, tecnicismo e nova) e crítico-reprodutivistas).</p> <p>Natureza e especificidade da educação – educação como trabalho não-material, segunda natureza humana.</p> <p>Objeto da educação - identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.</p> <p>A escola deve propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência).</p> <p>Caráter objetivo e universal do conhecimento.</p> <p>Cultura como sendo o modo como o homem produz sua existência (cultura popular e erudita).</p> <p>Método pedagógico (prática social inicial-problematização-instrumentalização-catarse-prática social).</p> <p>Trabalho educativo – ato direto e intencional de produção da humanidade em cada indivíduo singular.</p> <p>Currículo é a escola desempenhando a função que lhe é própria, suas atividades nucleares. Critérios para seleção dos conteúdos (clássico; principal e secundário; curricular e extracurricular).</p> <p>Noção de politecnia.</p> <p>O trabalho como princípio educativo.</p>

Fonte: Adaptado de Gama, 2015.

A partir dessa sistematização, a qual reúne as principais contribuições de Saviani, a autora aponta para a possibilidade do desenvolvimento da Educação Básica a partir dos princípios da PHC. Ela também destaca que a tarefa é coletiva, principalmente quanto aos avanços e desdobramentos na especificidade dos elementos centrais que constituem o currículo, dando destaque à escola pública.

Partindo dessa compreensão, Saviani (2019c, p. 9) afirma que “[...] currículo é o conjunto das atividades *nucleares* desenvolvidas pela escola”. E acrescenta que o currículo:

[...] não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção de um objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta ‘como se deve fazer para atingir determinado objetivo’, o currículo procura responder à pergunta ‘o que se deve fazer para atingir determinado objetivo’. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e no espaço que lhe são destinados (SAVIANI, 2019, p. 8).

Nessa perspectiva, Saviani (apud MALANCHEN, 2014, p.178) afirma que “o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar de saber escolar”. Nas palavras do próprio autor, um currículo é, pois, uma escola funcionando, que quer dizer uma escola desempenhando a função que lhe é própria. Para Malanchen (2016), o currículo envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitem a compreensão da realidade natural e social para além das aparências.

Outrossim, verifico a importância de se delinear os objetos de ensino das diferentes áreas do conhecimento escolar, assim como a seleção dos conteúdos escolares na perspectiva da PHC, aspectos abordados no próximo subcapítulo.

4.5 Os conteúdos escolares

A PHC tem a escola, situada historicamente, como uma instituição social fundamental na formação humana. Essa valorização da escola se dá, pois a teoria considera que a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos sistematizados e elaborados são sua tarefa primordial, potencializando ao máximo o desenvolvimento do indivíduo. O professor, como intelectual, exerce papel importante

nesse processo, pois “[...] o ensino é a esteira do desenvolvimento e a escola o lócus privilegiado para sua promoção” (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2017, p. 3).

O papel da escola não se constitui na reprodução do senso comum. Ao contrário, a PHC concebe-a como espaço socialmente reconhecido, tendo a responsabilidade pela formação e pelo desenvolvimento dos conhecimentos sistematizados mais elaborados no campo da ciência, da filosofia e das artes que possam oportunizar ao educando a produção do desenvolvimento das máximas potencialidades do gênero humano. Tomado desse ângulo, Saviani (2019c, p.14) aprofunda que:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.
 [...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Integrante de uma teoria crítica, a PHC defende o saber elaborado e ancorado na ciência. Com base nisso, os conteúdos escolares que podem contribuir no desenvolvimento na perspectiva da formação omnilateral são considerados um ponto relevante na constituição do currículo na Educação Básica. Assim, a PHC “[...] coloca-se na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados como base para a organização de um currículo escolar [...]” (MALANCHEN, 2016, p. 168).

Destaco que essa concepção, ao ressaltar a relevância dos conteúdos escolares para a assimilação e transmissão do conhecimento, não significa que a PHC esteja em defesa da pedagogia tradicional e contra os ideais da pedagogia nova. Nessa perspectiva, Saviani (2019c) argumenta acerca da contraposição entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. A primeira concentra sua preocupação nas “teorias do ensino”, ao passo que a segunda dá ênfase às “teorias da aprendizagem”, na qual o problema fundamental está em responder “como aprender”.

Desse modo, o autor supracitado assinala a existência de outro caminho para superar a polarização da tendência pedagógica tradicional (ênfase na teoria) e pedagogia nova (ênfase na prática). Nesse caminho, são termos dialéticos que não se excluem mutuamente, visto que a teoria e a prática são opostos que se incluem, pondo em movimento o trabalho pedagógico. Assim, a prática social se coloca como

ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Portanto, “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2019c, p. 262).

Outro ponto importante é que a PHC considera a relevância do processo de assimilação-transmissão do conhecimento. Esses elementos, ao tornarem-se mecânicos, desconexos da realidade – como acontece na da pedagogia tradicional – perdem de vista os fins a atingir. Por outro lado, a escola nova, ao criticar a pedagogia tradicional por considerá-la livresca, conteudista, minimiza a importância dos conteúdos escolares e prioriza a forma, ou seja, os métodos e as técnicas de ensino. A esse aspecto, Saviani (2003, p. 18) assim se refere:

Tendo claro que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreende-se o equívoco da Escola Nova em relação ao problema da atividade e criatividade. Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade.

Em outras palavras, a transmissão do saber precisa se dar nas suas formas mais desenvolvidas, por meio de um método pedagógico coerente com a teoria. Tal processo, diferentemente do que preceitua a pedagogia tradicional, exige uma lógica dialética na sua proposta pedagógica. Nesse sentido, a PHC:

[...] defende a atividade de ensino como aquela responsável pela reprodução ideal do movimento real dos conteúdos escolares, permitindo o alcance da riqueza categorial dos objetos de ensino enquanto síntese de múltiplas determinações e relações numerosas (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p.345).

O papel da educação escolar, nesse viés, fundamenta-se na valorização do ensino de conteúdos escolares vinculados às diferentes áreas – entre as quais situam-se os saberes científicos, artísticos e filosóficos –, imprescindíveis para o desenvolvimento de uma concepção de mundo que contribua para o processo de transformação da sociedade (GALVÃO *et al.*, 2021). Embora a escola em si não transforme a realidade, a luta para que ela transmita os conteúdos clássicos é fundamental, tendo em vista a importância da formação integral do indivíduo por meio da socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimentos, tendo como base as relações constituídas histórica e dialeticamente entre conhecimentos, concepções

de mundo e prática social.

Na perspectiva da PHC, duas premissas são essenciais na seleção dos conteúdos escolares: a centralidade do ensino dos conteúdos sistematizados na educação escolar e a formulação de críticas às pedagogias que negligenciam o ensino dos conteúdos, como é o caso das pedagogias escolanovistas (GALVÃO, 2021). A defesa do ensino dos conhecimentos científicos na escola representa o acesso à produção cultural construída historicamente, fundamental para o enfrentamento dos desafios históricos e cotidianos.

Não se deve, no entanto, confundir tal perspectiva com uma educação elitista e conservadora. Ao contrário, essa abordagem deve ser tratada como uma pedagogia libertadora e emancipatória, pois possibilita aos estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado, necessário para entender e intervir na realidade de forma consciente e transformadora (TEIXEIRA; TAFFAREL, 2021).

A contradição que ora se apresenta no campo das concepções de ensino são reflexo da sociedade dividida em classes, sendo a educação escolar objeto de disputa entre os diferentes interesses. O trabalho educativo é o ato de produzir intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Baseado nisso, Saviani (2019c, p. 13) afirma que:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A escola pública brasileira, sendo esse espaço de disputas, onde se encontram projetos educativos, como a BNCC, que enfatiza “aprendizagens essenciais”, evidencia a luta na disputa do que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e com qual perspectiva histórica. A questão que se coloca é: como efetuar a seleção dos conteúdos para ensinar hoje nas escolas? Há Indicações dos clássicos como critério para selecionar os conteúdos escolares. Saviani (2019c, p. 18) corrobora com essa ideia ao afirmar que:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Para Teixeira e Taffarel (2021), mesmo que os conteúdos clássicos sejam um critério de referência, muitos professores e outros profissionais da educação ainda encontram dificuldades em selecionar os conhecimentos prioritários na educação escolar. A partir disso, os referidos autores sustentam a necessidade de se considerar que os conhecimentos escolares das escolas públicas devem estar articulados aos desafios atuais dos trabalhadores, público majoritário das escolas. Ademais, é fundamental que os conteúdos viabilizem a leitura da realidade, estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais.

Nessa mesma direção, Duarte (2016) afirma que a definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição no embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si. Para o teórico, ensinar conteúdos escolares como Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos.

O desenvolvimento pleno das potencialidades e enriquecimento das necessidades culturais dos alunos constituem-se um duplo objetivo da educação escolar e dos conteúdos do currículo escolar (DUARTE, 2021). Nessa vertente, o currículo escolar deve ser pensado como um processo de apropriação do conhecimento que explore as melhores potencialidades humanizadoras da cultura. Isso remete à questão do enriquecimento das necessidades do aluno, que não se reduzem a um conjunto fechado e definido de possibilidades. Além disso, não se pode entender como necessidades do indivíduo apenas aquelas que estão imediatamente ligadas ao pragmatismo da vida cotidiana, ou seja, que estejam ligados às demandas da prática cotidiana. Tal abordagem resultaria em um currículo empobrecido.

Não se trata de desconsiderar a vida cotidiana. Contudo, a educação não deve se tornar refém do imediatismo, do pragmatismo e da cotidianidade alienada pela disseminação das diversas formas de consumismo da sociedade capitalista. A construção do currículo e dos conteúdos escolares deve ser uma busca permanente pela produção de necessidades que impulsionem para além dos limites impostos pelo dia a dia.

Saviani e Duarte (2021), ao discutirem as bases da concepção dialética de educação da PHC, enunciam um movimento que vai das observações empíricas (o todo figurado na intuição) ao concreto (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação do abstrato (a análise, os conceitos e as determinações mais simples), como sendo uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (método científico) como para o processo de ensino (método pedagógico). Apoiado nisso, pode-se chegar a uma pedagogia concreta, com vistas a superar tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia moderna.

Para que haja uma compreensão clara da ideia defendida aqui, convém traçar um paralelo sobre a forma com que cada abordagem vê o aluno. A pedagogia tradicional compreende os educandos como indivíduos abstratos. Já a pedagogia moderna vê os educandos como indivíduos empíricos, sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia. A pedagogia moderna também considera que os alunos se constituem no centro do processo produtivo e responsabiliza-os pelo seu desenvolvimento por meio de suas disposições internas e capacidades naturais. A pedagogia concreta, por sua vez, considera os indivíduos como síntese de relações sociais.

Logo, a PHC considera que os educandos são indivíduos concretos, que se manifestam como unidade da diversidade, dentro de uma rica totalidade de determinações, síntese de relações sociais. Sendo assim, o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que ele se encontra. Porém, esse aluno não escolheu tais condições, que sintetizam relações sociais que ele também não escolheu. Essa perspectiva anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha, pois não corresponde à realidade humana.

Saviani e Duarte (2021) destacam a importância de distinguir os interesses do aluno empírico e os do aluno concreto, pois é nesse âmbito que se situa o problema do saber sistematizado. O aluno empírico pode ter interesses sobre determinados conhecimentos que não correspondam aos interesses concretos. Porém, enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que exige esse tipo de conhecimento e é tarefa da escola viabilizar o acesso a tal tipo de saber.

Diante do exposto, reafirmo que a PHC, comprometida com a construção de uma nova sociedade, oportuniza o acesso ao conhecimento sistematizado, produzido

historicamente, integrando o conjunto dos meios de produção. Desse modo, essa pedagogia assume os processos pedagógicos, formula diretrizes, organiza o trabalho educativo e define os conteúdos escolares considerando o aluno concreto. Essa é a premissa que deve orientar o atendimento aos interesses do aluno.

Dessa forma, valendo-se dos trabalhos de Dermeval Saviani, Duarte (2016), postula que a especificidade da educação escolar no interior da totalidade da prática social é a da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio do ensino dos clássicos. Nessa linha, a principal função da PHC em relação a educação escolar é:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber mais objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelo alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2019c, p. 9).

Paralelamente a isso, Saviani (2019c) explica que a ciência reflete a realidade em seu máximo de objetividade e afasta compreensões baseadas diretamente no senso comum dos indivíduos. Corroborando com tal discussão, Duarte (2011) afirma que a PHC defende fundamentalmente a socialização pela escola das objetivações mais elevadas do gênero humano, valendo-se da ciência, da filosofia e da arte em sua forma mais elaborada. Para o referido autor, a vida humana deve ser uma vida plena de conteúdo.

Ao fazer essa afirmação, Duarte et al. (2012) pressupõe a existência do desenvolvimento e do progresso, porém as críticas feitas à concepção capitalista de progresso não devem atrapalhar a compreensão dialética e histórica do desenvolvimento do gênero humano. Segundo Malanchen (2014), na acepção gramsciana, não devemos negar o progresso, mas nos apropriar dele.

Desse modo, Duarte (2003) diz que as produções do capitalismo, como os avanços científicos, tecnológicos e artísticos, são importantes para avançar qualitativamente para um novo saber, com o entendimento de que esse salto não se efetivará sem a apropriação da ciência já existente. É o saber construído social e historicamente que deve ser referência para o planejamento, a organização e a

realização de atividades escolares.

Para Malanchen (2014), é a humanidade, em seu processo histórico e nas lutas de classes, que produz o acúmulo cultural a ser transmitido a todos. Para tanto, a apropriação devidamente sistematizada desse acúmulo pode contribuir para o processo de humanização do gênero humano, visto que, com as máximas condições de constituir o pensamento e formar relações, o ser humano torna-se mais independente e consciente das relações sociais em que se encontra.

Portanto, a razão da defesa de conhecimentos mais desenvolvidos a serem transmitidos nas escolas por meio dos currículos, segundo os autores aqui que embasam este estudo, é a defesa do conhecimento que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais livre e universal, sendo critério a emancipação humana. Essa perspectiva evidencia a necessidade de identificar, na educação escolar, quais os conhecimentos podem produzir, nos diferentes momentos do desenvolvimento humano, sua plena humanização.

Para exemplificar, Duarte e Martins (2013, p. 68) explicam qual deve ser o critério utilizado para identificar os conhecimentos para o desenvolvimento humano em sua forma plena: “O critério para definir-se o que é mais desenvolvido deve ser procurado nas possibilidades objetivamente criadas pela prática social em sua totalidade”. Para os referidos estudiosos, a escola deve garantir aos alunos o contato com os conhecimentos científicos, ou seja, a apropriação de conhecimentos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, sem perder sua validade histórica.

Com base nas ideias desenvolvidas até aqui, percebo que, na sociedade capitalista, a educação escolar pública é objeto de disputa entre os diferentes interesses. Portanto, ensinar as crianças, jovens e adultos as formas mais complexas de conhecimento humano significa dotá-los de um instrumental de análise crítica e formas de pensar mais complexas. Nesse sentido, cabe à escola, também, o papel de agência de transformação social.

5 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL, CURRÍCULO E ENSINO: UM OLHAR A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Este capítulo tem por objetivo analisar as contribuições da PHC para a formação humana integral e para o fortalecimento do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Para tanto, reporto-me, neste momento, aos documentos listados nos Quadros 1, 2, 3 e 4, apresentados no Capítulo 2, os quais foram escolhidos por terem um maior alinhamento com o objeto do estudo. Desses documentos, foram selecionados os marcadores conceituais – isto é, trechos, expressões e/ou palavras – identificadores dos conceitos-chave da teoria da PHC. Esses marcadores conceituais estão sintetizados nos três quadros a seguir relacionados (Quadros 6, 7 e 8), dando origem a três categorias de conteúdo que serviram de base para a análise deste capítulo.

Assim, a tessitura do texto se constituiu no diálogo entre as categorias de conteúdo e as categorias do método que estão destacadas no referencial teórico-metodológico, expresso no Capítulo 2. Em resumo, temos: a) as categorias de conteúdo, que emergiram dos marcadores conceituais dos documentos sob análise; b) as categorias do método (totalidade e contradição).

Conforme já mencionado, o diálogo entre as categorias do método orientou a definição das categorias de conteúdo, que surgiram num movimento de idas e vindas entre conteúdo e forma, ou entre teoria e método. Identificar a contradição (que é uma categoria do método), por exemplo, dentro de uma narrativa documental (conceito e conteúdo) foi um processo mental, separado apenas para clareamento didático. A partir disso que se considera que tais categorias estão imbricadas naturalmente, corroborando a premissa de Kuenzer (2013, p. 66), segundo a qual o processo de

investigação e sistematização “[...] vai do geral ao particular na exposição, e do particular ao geral na investigação e na exposição”.

Ao considerar as categorias *trabalho e educação* como aspecto constitutivo deste estudo, não perdi de vista a realidade social e suas contradições, expressando-a, como espaço de reprodução e transformação social. Por isso, inicialmente e, seguindo o delineamento metodológico da pesquisa, envidei esforços no sentido de identificar e discutir sobre as categorias que sustentam a teoria da PHC, presentes nos documentos analisados. As categorias de conteúdo foram identificadas pelas seguintes expressões: 1) Vínculo entre trabalho e educação; 2) Conjugação entre educação e sociedade e; 3) Vínculo estreito entre educação e política, as quais serão analisadas, a seguir.

5.1 Vínculos entre trabalho e educação

Considerando que o foco deste estudo reside no campo da Educação Profissional, reporto-me novamente às ideias de Ciavatta (2015), que considera fundamental compreender as relações estabelecidas entre o mundo do trabalho e as legislações educacionais específicas para a formação do trabalhador. Nesse sentido, o Quadro 6, apresentado a seguir, sintetiza os marcadores textuais que evidenciam os vínculos entre trabalho e educação como proposta pedagógica nos documentos orientadores do currículo integrado com os quais dialoguei na tessitura deste texto.

Quadro 6 - Marcadores conceituais da PHC relacionadas à categoria: **O vínculo entre trabalho e educação**

DOCUMENTO	MARCADORES CONCEITUAIS
Lei 11.892/2008 (criação RFEPECT)	Art. 6º IV - arranjos produtivos , [...] de desenvolvimento socioeconômico. Art. 7º IV - atividades [...] em articulação com o mundo do trabalho . V - geração de trabalho e renda . (BRASIL, 2009, p. 4).
Resolução MEC 4/2010	Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho ; [...] (BRASIL, 2010, p.6). Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem: [...] II - a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo , para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2010b, p. 9).

<p>Resolução MEC 6/2012 (DCN-EPT)</p>	<p>Art. 3º § 4º [...] itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura socio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços. (BRASIL, 2012c, p. 2) Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: 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; [...] 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 (BRASIL, 2012c, p. 2).</p>
<p>Parecer CNE 11/2012 (DCN-EPT)</p>	<p>Um desafio teórico-pedagógico específico à formação politécnica dos trabalhadores do campo é articular a compreensão dos princípios científicos e tecnológicos (BRASIL, 2012a, p. 26). [...] com base em princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tais como: relação orgânica com formação geral do ensino médio na preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral (BRASIL, 2012a, p. 31). Assim, a formação humana se expressa com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos (BRASIL, 2012a, p. 28). Neste sentido, o currículo de quaisquer dos cursos da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica deve ser construído a partir de dois eixos norteadores essenciais: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, 2012a, p. 31).</p>
<p>Lei 13.415/2017</p>	<p>§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida [...] (BRASIL, 2017, p. 2). §6º I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação (BRASIL, 2017, p. 3). Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [...] V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017, p. 2).</p>
<p>Parecer CNE/CEB 3/2018</p>	<p>VIII – Diversificação: articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho, contextualizando os conteúdos a cada situação, [...] articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura: a) o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência (BRASIL, 2018a, p. 10). § 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho (BRASIL, 2018a, p.19). Art. 8º As propostas curriculares do ensino médio devem: I - garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a, p.19).</p>

Resolução MEC 4/2018 (BNCC-EM)	Art. 3º A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), e atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018c, p. 3-4). Art. 10. [...] competências e habilidades: IV - Ciências Humanas e Sociais aplicadas: d) Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, [...]. (BRASIL, 2018c, p. 8).
Documento Base - CONIF (2016)	De acordo com a Resolução CNE nº06/2012, são princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio a serem seguidos: 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 (CONIF, 2016, p.1). O Núcleo Politécnico é o espaço onde se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politécnica, a formação integral, omnilateral , a interdisciplinariedade (CONIF, 2016, p. 7). A elaboração de diretrizes e programas no âmbito da Rede EPCT voltadas para a Formação Continuada em serviço dos professores para atuar na EPCT de acordo com a Lei 11.892/2008, em consonância com os princípios previstos nas Resoluções CNE Nº 06/2012 e n. 02/2015, na prática pedagógica, na pesquisa e trabalho como princípio educativo e de acordo com os fundamentos da EPCT (CONIF, 2016, p.14).
Diretrizes indutoras – Cursos Técnicos Integrados IFPA (2018)	Neste sentido, a educação precisa libertar-se da perspectiva histórica imposta pelo mercado e pelos segmentos produtivos de foco unicamente na formação para o trabalho e buscar a formação omnilateral , que visa ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (CONIF, 2018b, p.11). [...] contato com o mundo do trabalho [...]. (CONIF, 2018b, p.16) Articular a integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação geral e da formação específica com foco no trabalho como princípio educativo . (CONIF, 2018b, p. 16). Trabalho, no sentido ontológico , como transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano [...]. (CONIF, 2018b, p.10) Trabalho como princípio educativo entendido como a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (CONIF, 2018b, p.10)
PPC Informática IFPA (2016)	A formação do trabalhador, [...] deve considerar uma formação educativa voltada para a totalidade humana , incorporando as dimensões social, política e produtiva (IFPA, 2016c, p.8) Formar Técnicos em Informática, [...] enfatizando a formação humana do cidadão crítico , participativo, [...] capazes de desenvolverem aplicações e projetos de sistemas informatizados, bem como utilizar as diversas ferramentas computacionais existentes [...] (IFPA, 2016c, p.13).
Documento Base - IFPA (2017)	A concepção [...] é permeada por uma política de formação que contempla a integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral ; [...] (IFPA, 2017, p. 12). Os conhecimentos trabalhados nos cursos de educação profissional integrados ao ensino médio devem ser compreendidos dentro de um contexto sócio-histórico (IFPA, 2017, p.14).
Diretrizes dos Cursos Técnicos Integrados - IFPA (2018)	A definição dos componentes curriculares de um curso técnico na forma integrada deve levar em conta o perfil do egresso definido no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT e as bases científicas e tecnológicas para essa formação, considerando a formação mais inteira possível para os nossos jovens (IFPA, 2018b, p. 9).
Instrução Normativa IFPA 4/2018	Art. 1º – O PI é uma atividade acadêmica específica, de orientação coletiva, estratégica para o desenvolvimento de práticas integradoras que possibilitem a articulação entre as disciplinas de formação geral e formação técnica e as atividades

	de ensino, pesquisa e extensão. (IFPA, 2018a, p. 2) Art 4º III Solucionar uma questão ou problemática do mundo do trabalho , do universo familiar, social histórico e cultural (IFPA, 2018a, p. 3).
Projeto Integrado do curso de Informática - IFPA (2018)	Acredita-se que este novo olhar sobre a educação profissional técnica de nível médio, baseada no trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico, trazem a possibilidade de superação entre conhecimento teórico e prático instituído ao longo das políticas para a educação profissional. (IFPA, 2018c, p. 2).
Relatório do Projeto Integrador do Curso de Informática IFPA (2019)	Acredita-se que este novo olhar sobre a educação profissional técnica de nível médio, baseada no trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico, trazem a possibilidade de superação entre conhecimento teórico e prático instituído ao longo das políticas para a educação profissional (IFPA, 2019c, p. 3-4). Os Projetos Integradores têm como premissa a interdisciplinaridade, ao relacionar os conhecimentos profissionais com a formação geral, a inovação, a iniciação científica, a iniciativa, a criatividade [...] (IFPA, 2019c, p.4).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como se pode ver nos trechos destacados dos marcadores conceituais identificados nos documentos acima, várias são as referências, mesmo discretas, que indicam a centralidade do trabalho na formação do ser humano. A presença desses marcadores indica a aproximação subjacente da PHC como proposta teórico-prática do currículo integrado tanto nas normativas da Presidência da República, quanto nas do MEC, do CONIF e do IFPA. As palavras e/ou expressões-chave dos referidos documentos que indicam que a perspectiva teórica da PHC está implícita nesses documentos são: **politécnica, formação omnilateral, emancipatória, classe trabalhadora, o trabalho como princípio educativo**, entre outras.

O Parecer CNE 11/2012 - DCN-EPT (BRASIL, 2012a) retoma um debate instalado na sociedade brasileira sobre as novas relações de trabalho e suas implicações na Educação Profissional. Pautas como a própria natureza do trabalho, que passavam por alterações decorrentes do avanço científico e tecnológico, em especial com a mediação da microeletrônica, abalaram “[...] profundamente as formas tayloristas e fordistas de organização e gestão do trabalho” (BRASIL, 2012a, p. 4-5).

Nessa perspectiva, o mundo do trabalho como referência para a Educação Profissional acompanha a evolução tecnológica, que leva em conta o trabalho em rede, o trabalho em casa, o trabalho no mundo virtual, o trabalho sem carteira assinada, porém de forma precarizada. Além disso, para alcançar a qualidade da oferta, é

necessária a conjugação articulada de três aspectos: Educação Básica, Educação Profissional e aprendizagem ao longo da vida. Isso porque, a Educação Profissional:

Contribui significativamente para a promoção dos interesses individuais e coletivos dos trabalhadores e dos empregadores, bem como dos interesses sociais do desenvolvimento socioeconômico, especialmente, tendo em conta a importância fundamental do pleno emprego, da erradicação da pobreza, da inclusão social e do crescimento econômico sustentado (BRASIL, 2012a, p.11).

Já conforme a Resolução do MEC 2/2012, o trabalho “é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos” (BRASIL, 2012b). Isso significa assumi-lo no seu duplo sentido: ontológico e histórico. O sentido ontológico entende o trabalho como meio pelo qual os seres humanos transformam “as condições naturais da vida” e ampliam as capacidades e potencialidades humanas, se apropriando do conhecimento e da produção científica e tecnológica historicamente acumuladas pela humanidade (BRASIL, 2012b, p. 16). O sentido histórico, por sua vez, possibilita as “[...] construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento” (BRASIL, 2012b, p.16).

Por instituírem um currículo por competência, o Parecer CNE/CEB 3/2018 (BRASIL, 2018a), a Resolução MEC 4/2018 - BNCC-EM (BRASIL, 2018c) e a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) traduzem orientações neoliberais, visto que o currículo por competências vê a relação trabalho e educação sob os ditames do modo de produção capitalista, historicamente dividido entre elites e classe trabalhadora. Logo, ao perceber uma evolução histórica em que diferentes correntes teóricas orientam a elaboração e a publicação desses documentos, é visível as digitais de seus autores. Ao fazer referência à **competência**, essa proposição sinaliza para outra orientação política, filosófica e epistemológica diferente da PHC, pois “[...] tende a desvincular a formação profissional das relações antagônicas entre capital e trabalho [...]” (NOMERIANO, 2007, p. 47).

No que diz respeito à formação geral básica composta por competências e habilidades, Frigotto (2013, p. 49) pondera:

As propostas de educação básica e formação técnico-profissional, sob o ideário das habilidades e competências para a empregabilidade, requalificação e reconversão, tal como postas hoje, desvinculadas de uma proposta democrática e pública de desenvolvimento que integre um projeto econômico, político e cultural com uma clara geração de empregos e renda, ou, para os que lutam por relações sociais de novo tipo (socialista), reduzem-se, predominantemente, a um invólucro de caráter ideológico.

Nesse sentido, Zank e Malanchen (2020), ao se reportarem à visão utilitária e pragmática, explicitam que essa perspectiva traz a intencionalidade do esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo e sistematizado. Dessa forma, reforça-se uma formação tecnicista, objetivando a formação para o emprego e não para o trabalho direcionado à emancipação humana. Ainda sobre essa intencionalidade, as autoras afirmam:

A organização da educação por competências passa então a direcionar a qualificação dos jovens, futuros trabalhadores, apenas para atender as demandas de gestão do setor produtivo, com objetivo explícito de melhorar e ampliar a acumulação de bens e capital (ZANK; MALANCHE, 2020, p. 147).

Para se contrapor ao modelo instrumental e esvaziado de formação humana, as referidas autoras defendem que a luta deve ocorrer pela formação humana omnilateral, cujos pressupostos se assentam na acepção de educação integrada e politécnica, fundamentos da PHC, com o objetivo de superar o modelo social do status quo.

Malanchen (2014), ao abordar o currículo orientado pela teoria da PHC, defende que:

Na perspectiva da Pedagogia Histórica-Crítica, o eixo articulador do currículo é a prática social histórica por meio da qual os seres humanos transformam a realidade, produzindo o mundo humanizado. Essa perspectiva se traduz pela **categoria de trabalho**, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da natureza e da sociedade (MALANCHEN, 2014, p. 209, grifo meu).

Em adição, Frigotto (2013) diz que a relação trabalho-educação passa por um embate teórico, o qual é historicamente posto pelas ciências sociais. Segundo ele, é “[...] a forma mediante a qual construímos nossas análises específicas do papel da educação e da formação técnico-profissional na produção social da existência humana” (FRIGOTTO, 2013, p. 25). Para o autor,

Trata-se de entender a formação humana no contexto da reestruturação produtiva e globalização excludente, da dramática crise estrutural do trabalho assalariado que produz a esterilização de vidas [...] e, portanto, das novas formas de alienação do trabalho (FRIGOTTO, 2013, p. 25-26).

É importante salientar que a opção teórica de Frigotto (2013) sustenta-se na tradição marxista como condição de análise radical e necessária, incluindo não somente a perspectiva epistemológica, mas também a perspectiva ético-política nas relações sociais.

Diante das análises realizadas neste capítulo, fica comprovado pelos marcadores conceituais destacados, que a presença da PHC no aspecto trabalho e educação possui aproximação com a proposta teórico-prática do currículo integrado. Isso não se percebe, porém, na Resolução MEC 4/2018 - BNCC-EM (BRASIL, 2018c) e na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que, no referido aspecto, sinalizam para uma orientação política, filosófica e epistemológica diferente da PHC.

Dito isso, passo, então, à discussão sobre a categoria que trata da conjugação entre educação e sociedade.

5.2 A conjugação entre educação e sociedade

A PHC concebe a educação como uma prática social. No contexto de uma sociedade capitalista, essa prática social é marcada pela disputa de projetos de sociedade, pela dualidade educacional, pelo currículo fragmentado e pelo antagonismo entre as classes sociais. Assim, o Ensino Médio torna-se o centro de interesses, pela relevância de “[...] sua finalidade e seu lugar na organização da trajetória educacional” (RAMOS, 2014b, p.18).

Essa é a razão pela qual não se pode compreender a educação descolada da sociedade. É um equívoco, portanto, pensar numa educação para formar individualidades que vão usufruir isoladamente de seus benefícios, pois:

[...] sociedades não são meros agregados ou justaposições de indivíduos, são totalidades sociais organizadas e orgânicas em torno de certas ideias, valores e projetos. Fala-se, hoje, em sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedade da industrialização, sociedades modernas, tomando-se a parte pelo todo que as constitui historicamente. Em todas essas denominações estão presentes as culturas das classes e dos grupos sociais das cidades e do campo, dos países e de suas lutas em defesa da realização das finalidades de seus planos, projetos [...] (CIAVATTA, 2015, p. 16).

Desse modo, toda prática educativa carrega consigo os valores político-ideológicos, econômicos e culturais vigentes. Porém, a prática educativa carrega também a sua própria contradição, motor da transformação, mesmo que tal contradição se apresente de forma implícita. Saviani (2019c, p. XIII) afirma:

[...] faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa. E é esta, sem dúvida, a marca distintiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa perspectiva é corroborada pela Resolução do MEC 6/2012 - DCN-EPT (BRASIL, 2012c) e pelo Documento Base (CONIF, 2016), segundo os quais um dos princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é a “[...] indissociabilidade entre educação e prática social” (CONIF, 2016, p. 2). Sob essa ótica, pensar uma proposta de educação crítica é pensar no individual e no coletivo, de modo que essa educação ou sirva à sociedade capitalista ou confronte-a.

A partir dessa reflexão, apresento o Quadro 7, que identifica marcadores conceituais da PHC contidas nos documentos analisados:

Quadro 7 - Indicadores conceituais da PHC relacionada à categoria: A conjugação entre educação e sociedade

DOCUMENTO	MARCADORES CONCEITUAIS
Lei 11.892/2008 (criação RFEPECT)	Art. 6º I - [...], ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional . II - [...] soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais . IV - Mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural . IX - Tecnologias sociais voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, p. 4).
Resolução MEC 6/2012 (DCN-EPT)	Art. 6º V - Indissociabilidade entre educação e prática social , considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos de aprendizagem (BRASIL, 2012c, p. 2).
Parecer CNE 11/2012 (DCN-EPT)	Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem (BRASIL, 2012a, p. 58).
Lei 13.415/2017	Art. 3º § 1o A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 2017, p. 2).
Resolução MEC 4/2018 (BNCC-EM)	Art. 10. A formação geral básica tem a BNCC-EM como referência obrigatória [...] pelas previstas competências e habilidades, articuladas e enriquecidas pele contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local , do mundo

	do trabalho e da prática social (BRASIL, 2018c, p. 6).
Documento Base - CONIF (2016)	Os Projetos pedagógicos deverão prever componentes curriculares optativos que firmem discussões e reflexões frente à realidade local e regional na qual estão inseridos, oportunizando espaços de diálogo, construção do conhecimento e de tecnologias importantes para o desenvolvimento da sociedade [...] (CONIF, 2016, p. 11).
Diretrizes indutoras – Cursos Técnicos Integrados (2018)	[...] ganha relevância a efetividade social dos cursos para contribuir para o desenvolvimento de sociedade (CONIF, 2018b, p.13). [...] e ampliar seu nível de participação na esfera social , sem negligenciar a relação do homem com as questões de socialização, com as tecnologias, com os desafios ambientais e com a totalidade do complexo mundo do trabalho (CONIF, 2018b, p.11). Indissociabilidade entre educação e prática social (CONIF, 2018b, p.10).
Instrução Normativa IFPA 04/2016	Implementar projetos interdisciplinares de intervenção na Instituição e na sociedade nos quais se articulem práticas de pesquisa e de extensão (IFPA, 2016a, p.3).
PPC Informática (2016)	[...] na formação de cidadãos críticos e competentes frente à realidade que os circunda (IFPA, 2016c, p.11).
Documento Base - IFPA (2017)	[...] contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real [...] (IFPA, 2017, p. 12). Consideração das condições geracionais de gênero e das relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais . [...] retorno acadêmico à comunidade (IFPA, 2017, p. 13). [...] valorizar a realidade sociocultural da qual eles advêm (IFPA, 2017, p. 14).
Diretrizes dos Cursos Técnicos Integrados - IFPA (2018)	a busca da articulação entre conhecimentos teóricos e práticos orientados pela necessidade de construção de uma sociedade solidária e democrática (IFPA, 2018b, p.11).
Instrução Normativa IFPA 4/2018	OBJETIVO: questão do mundo do trabalho, do universo familiar, social, histórico e cultural . [...] construção de técnicas e tecnologias com vistas ao atendimento e as necessidades da comunidade local e regional . [...] competência na solução de problemas sociais e ambientais (IFPA, 2018a, p. 3).
Projeto Integrado do curso de Informática - IFPA (2018)	Interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular (IFPA, 2018c, p. 2).
Relatório do Projeto Integrador do Curso de Informática (2019)	[...] visando a superação da fragmentação do conhecimento e de segmentação da organização curricular (IFPA, 2019c, p.3).
Resolução IFPA 5/2019	[...] deverão ser articuladas às necessidades locais e regionais, sendo ampliadas em função de novas demandas apresentadas pelo mundo do trabalho (IFPA, 2019a, p. 51).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ao analisar os trechos em destaque, fica evidente a relação entre educação e sociedade. Primeiramente, convém lançar o olhar sob o excerto “Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem”, extraído do Parecer CNE 11/2012 - DCN-EPT (BRASIL, 2012a) e da Resolução MEC 6/2012 - DCN-EPT (BRASIL, 2012c).

Nesse trecho está implícita a relação contundente entre educação e sociedade, em que a primeira, ao exercer influência sobre a segunda, a transforma. Essa relação da indissociabilidade entre essas categorias é defendida na perspectiva histórica-crítica, em que a educação sofre e exerce influência da/na sociedade. Isso porque a PHC não entende esses fenômenos de forma fragmentada, mas historicamente situada em determinado contexto social.

No âmbito do atual contexto sócio-político e econômico brasileiro, a PHC se apresenta como teoria pedagógica, que pode contribuir no sentido de desvelar e dinamizar o que está contido nas normativas e que hoje determinam as orientações voltadas à Educação Profissional, pois, segundo Saviani (2003, p. 175):

para compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da Lei: é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto: é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas.

Partindo dessa referência, a dialética marxista, base fundante da PHC, é recolocada para se compreender, agora, a força que o neoliberalismo tem exercido no meio educacional, traduzida nas políticas públicas educacionais. De acordo com Malanchen (2014, p. 29):

As reformas educacionais, efetivadas em praticamente todo o mundo nos anos de 1990, e com continuidade nesse novo século, procuraram traduzir as demandas colocadas pela lógica do capital, partindo dos princípios neoliberais, segundo os quais as mudanças econômicas impostas pela globalização exigem maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, sendo necessário que estes se adaptem às exigências do mercado. A intervenção dos organismos como o FMI e o BM, aliada à submissão do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação. Desse modo, a estratégia neoliberal é a de colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades.

Não por acaso, a Resolução do MEC 4/2018, que trata da BNCC-EM, ao sobrepor o currículo por competências, desconsidera as construções anteriores,

retrocedendo o que já vinha sendo construído no desenvolvimento do Ensino Médio Integrado. Cito como exemplo as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT)²³ que vêm ratificando essa concepção de currículo por competência, no conjunto de legislações que compõem a Reforma do Ensino Médio.

Um documento recente da ANPED – GT9 (2021, texto digital) sobre as novas DCNEPT ressalta a crítica contundente sobre a “indefinição ou oscilação” dos documentos oficiais quanto “às concepções educacionais”, uma vez que são “[...] proposições produzidas pela hibridização de discursos curriculares distintos, os quais propõem articular, como se fossem apoiados na mesma referência teórico-epistemológica, matrizes teóricas (políticas) de natureza diversa”. No referido documento, também consta:

Assim, expressões e conceitos do referencial crítico, como **“trabalho como princípio educativo”, [...], “formação humana integral”, “integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana”, “mundo do trabalho”**, são utilizados juntamente com expressões e conceitos próprios do pensamento neoliberal, como **“competências para a laborabilidade”, [...], “competências socioemocionais”, “empregabilidade”, “mercado de trabalho”**, dentre outros (ANPED-GT9, 2021, texto digital).

Essa falta de clareza e de delimitação conceitual tem levado as instituições a desenvolverem práticas educativas diversas, visto que nem sempre a fundamentação teórico-metodológica está posta de forma explícita na prática educativa. É o caso do IFPA - *Campus* Santarém, que se propõe a assumir – no PPC de Informática (IFPA, 2016c), no Documento Base do IFPA (IFPA, 2017) e nas Diretrizes para Reorganização dos Cursos Técnicos Integrados (IFPA, 2018b) – a proposição do Ensino Médio Integrado. Porém, em sua prática educativa, as categorias conceituais dessa concepção se confundem com outros conceitos oriundos de concepções teóricas divergentes. Tal afirmação é evidenciada no Projeto Integrador do Curso de Informática (IFPA, 2018c) e no Relatório do Projeto Integrador (IFPA, 2019c) que mostram a falta de coerência entre os princípios e as finalidades do Ensino Médio Integrado, conforme instituído na Resolução do MEC 6/2012 - DCN-EPT (BRASIL, 2012a), nas Diretrizes Indutoras (CONIF, 2018b) e no Documento Base (IFPA, 2017).

²³ Resolução CNE/CP Nº 01 de 2021.

Para Ramos (2021, p. 68), “a escola que tem o trabalho como princípio educativo traz para sua realidade a compreensão dessa práxis humana como estruturante da vida social, sabendo-se que ela se transforma historicamente”. Nesse sentido, as Diretrizes Indutoras dos Cursos Técnicos Integrados sugerem ampliar o nível de participação dos sujeitos na esfera social, sem negligenciar a relação do homem com as questões de socialização, com as tecnologias, com os desafios ambientais e com a totalidade do mundo do trabalho (CONIF, 2018b). Nessa perspectiva,

[...] a educação escolar deveria habilitar todos os sujeitos à continuidade de estudos a níveis cada vez mais superiores, bem como à atividade do trabalho como meio necessário e intrínseco à produção da existência humana sob determinadas relações sociais de produção e contra essas mesmas relações (RAMOS, 2021, p. 67).

Ainda segundo Ramos (2021), os conhecimentos são produzidos historicamente para satisfazer as necessidades humanas, de modo que estes possam enfrentar os seus problemas individuais e sociais. Em se tratando de formação profissional, de acordo com as Diretrizes Indutoras dos Cursos técnicos integrados, tais conhecimentos ganham “[...] relevância e efetividade social dos cursos para contribuir para o desenvolvimento da sociedade” (CONIF, 2018b) e, conseqüentemente, para o bem-estar da humanidade como um todo.

Ao finalizar esta análise, destaco a afirmação de Orso (2022, p.14) de que “educação não combina com ausência de uma teoria pedagógica que articule e norteie tanto a organização da escola como o trabalho pedagógico”. Assim, defendendo que a PHC, como teoria pedagógica, tendo uma concepção de educação e sociedade comprometida com a formação humana integral, reafirma o papel dos sujeitos sociais na compreensão do processo histórico visando à transformação social.

Feitas essas análises, apresento, no próximo capítulo, as apreciações acerca da relação entre educação e política nos documentos legais foco deste estudo.

5.3 Vínculo estreito entre educação e política

A articulação entre educação e política, tal como compreende Saviani (2012a), ocorre não pela identificação entre uma e outra prática social, pois cada uma delas guarda a sua especificidade. São inseparáveis, porém distintas. O teórico considera

que a articulação entre elas ocorre pela *autonomia relativa e dependência recíproca*. Em outras palavras, Saviani (2012a) entende que não só há uma dimensão política na prática educativa como também há uma dimensão educativa na prática política e é exatamente por isso que são inseparáveis.

O Quadro 8, a seguir, mostra os marcadores conceituais que evidenciam o vínculo entre educação e política nos documentos analisados, sinalizando uma concordância e/ou divergência com a PHC.

Quadro 8 - Marcadores conceituais da PHC relacionados à categoria: Vínculo estreito entre educação e política

DOCUMENTO	MARCADORES CONCEITUAIS
Lei 11.892/2008 (criação RFEPECT)	Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (BRASIL, 2008, p.4)
Resolução MEC 6/2012 (DCN-EPT)	Art. 6º X-reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo; XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas. (BRASIL, 2012a, p. 3)
Lei 13.415/2017	§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno , de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017, p. 2)
Parecer CNE 11/2012 (DCN-EM)	A oferta da tríade Educação Básica, formação profissional e aprendizagem ao longo da vida contribui para desenvolvimento socioeconômico, especialmente, tendo em conta a importância fundamental do pleno emprego, da erradicação da pobreza, da inclusão social e do crescimento econômico sustentado. (BRASIL, 2012a, p. 11)
Resolução MEC 4/2018 (BNCC-EM)	Art. 10. competências e habilidades, IV - Ciências Humanas e Sociais aplicadas: a) Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais [...] de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BRASIL, 2018c, p. 8)
Documento Base - CONIF 2016	A Rede EPCT promoverá Política de Diversidade e Inclusão [...] (CONIF, 2016, p.12).

Diretrizes indutoras – Cursos Técnicos Integrados 2018	O quadro socioeconômico do país evidencia a necessidade da educação como estratégia de desenvolvimento e inclusão social para a garantia de acesso, permanência e êxito de estudantes em sua trajetória acadêmica. [...] produção do conhecimento e intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico. (CONIF, 2018b, p.11). [...] formação crítica, humanizada e emancipadora, que proporcione experiências por meio das quais seja possível despertar o senso crítico, elevando o sujeito a patamares de compreensão capazes de ampliar seu nível de participação na esfera social [...]. (CONIF, 2018b, p.11).
PPC Informática 2016	[...] no cenário que ora se configura no país, a Educação Profissional assume fundamental importância no contexto social, político, econômico e cultural (IFPA, 2016c, p.11).
Documento Base - IFPA 2017	[...] pretendia-se uma nova institucionalidade para a Educação Profissional, [...]. (IFPA, 2017, p. 30).
Diretrizes dos cursos técnicos integrados - IFPA 2018	[...]consideramos que todas as disciplinas são ao mesmo tempo de formação profissional e formação básica, e com essa compreensão só há sentido o trabalho de reorganização curricular que reúna todos os docentes que atuam ou atuarão no curso (IFPA, 2018b, p.13).
Instrução Normativa IFPA 4/2018	Art. 1º – O PI é uma atividade acadêmica específica, de orientação coletiva, estratégica para o desenvolvimento de práticas integradoras que possibilitem a articulação entre as disciplinas de formação geral e formação técnica e as atividades de ensino, pesquisa e extensão. (IFPA, 2018a, p. 2)
Resolução IFPA 5/2019	[...] que lhe assegurem sólida formação básica, técnica e/ou tecnológica, humanista, crítica e ética [...] (IFPA, 2019a, p. 50).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ao se referir aos desafios teóricos e políticos da PHC hoje, Saviani (2019a, p. 212) afirma que é preciso ir além das aparências:

Para isso não basta descrever o fenômeno tal como se manifesta na experiência imediata como um produto já constituído. É necessário passar da descrição à gênese do fenômeno, ou seja, é preciso passar do produto ao modo como foi produzido, buscando apreender como a educação se constituiu.

Significa dizer que, historicamente, o processo de educação se dá pela totalidade das objetivações humanas produzidas e que a tarefa da educação é selecioná-las, dentre os elementos essenciais, considerando os condicionamentos sociais de uma determinada época (SAVIANI, 2019a).

Compreender, então, os desafios da PHC no âmbito das políticas educacionais que, no momento, estão sendo desenvolvidas de forma maximizada pela visão mercadológica, contribui para que os sujeitos da educação assumam um posicionamento político em defesa da educação pública, gratuita, universal,

objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Na análise das políticas educacionais voltadas para a Educação Profissional, destaco o Documento Base do CONIF (2016), o qual aponta que “A Rede EPCT promoverá Política de Diversidade e Inclusão [...]” (CONIF, 2016, p.12). Já as Diretrizes Indutoras dos Cursos Técnicos Integrados defendem uma proposta de “[...] inclusão social para a garantia de acesso, permanência e êxito de estudantes em sua trajetória acadêmica” (CONIF, 2018). Ao defenderem essas narrativas, tais documentos subentendem uma sociedade dividida em classes, também excludente e, portanto, propõem políticas de inclusão para que todos tenham oportunidades iguais, com uma formação crítica necessária para intervir e transformar a realidade. Sugerem também uma formação humanizada e emancipadora, que possa despertar o senso crítico, “[...] elevando o sujeito a patamares de compreensão capazes de ampliar seu nível de participação na esfera social” (CONIF, 2018). Dessa forma, quando se opta por uma postura específica de compreender a Educação Profissional, certamente se assume um caráter político.

Por outro lado, em uma prática educativa supostamente neutra, ou que se diga isenta da política - a exemplo, Frigotto (2017) menciona o projeto Escola sem Partido -, não há dúvida de que está eivada de sentido político, pois está orientada numa direção que reforça o estado hegemônico.

Logo, numa sociedade de classes, a exemplo do Brasil, sob o modo de produção capitalista, a educação acaba se subordinando à prática política que, por sua vez, concorre para diminuir ou minar sua autonomia relativa. Todavia, como ambas se relacionam dialeticamente, é possível a prática educativa empenhar-se pela construção de um projeto contra-hegemônico. Conforme a assertiva de Malanchen (2014, p. 124):

No quadro delineado, a escola tem um papel político fundamental, que é o de lutar para que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos não permaneçam ao alcance somente da classe exploradora e dos intelectuais a seu serviço, mas sim cada vez mais promover de maneira generalizada o enriquecimento intelectual da população.

Ao analisar os documentos, cabe reportar-se à Resolução IFPA 5/2019 - PPC, a qual assegura “[...] sólida formação básica, técnica e/ou tecnológica, humanista, crítica e ética [...]” (IFPA, 2019a, p. 50) para os filhos dos trabalhadores. Da mesma

forma, a Instrução Normativa IFPA 4/2018 propõe “[...] o desenvolvimento de práticas integradoras que possibilitem a articulação entre as disciplinas de formação geral e formação técnica e as atividades de ensino, pesquisa e extensão” (IFPA, 2018a), com o fim de fortalecer a formação integral dos seres humanos. Essa opção teórica exige uma tomada de posição política, visto que:

As políticas educacionais traduzem relações de força entre os diferentes grupos sociais, ora avançando para uma concepção democrática de educação, ora retrocedendo e/ou convivendo com iniciativas socialmente excludentes, resultado das lutas de interesses que perpassam o conjunto do Estado, entre as demandas da classe trabalhadora e as necessidades da reprodução do capital (DRABACH, 2021, p. 242).

Conforme a autora, as relações de força existente na sociedade também refletem no interior da escola, o que se confirma no Resolução MEC 6/2012 - DCN-EPT, ao referir o “reconhecimento das diversidades das formas de produção, de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas” (BRASIL, 2012c).

Do ponto de vista político, é importante ressaltar que os sujeitos da educação pública nos Institutos Federais, em sua maioria, têm se posicionado, resistido e buscado alternativas de ação frente às reformas propostas a partir de 2017, as quais, nos moldes dos ideais neoliberais, ampliam parcerias com o capital privado, reforçando, portanto, a visão mercadológica imediatista. Desse modo, enfraquecem as políticas sociais, dentre elas, as voltadas para a escola pública, como é o caso da proposta do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais.

Ao concluir esse tópico, posiciono-me politicamente a favor dos sujeitos sociais que, cômicos das opções teóricas adotadas, assumem a defesa das instituições educacionais públicas, da qualidade na educação, da formação integral do ser humano e da Educação Profissional realizada na perspectiva da PHC. Nessa mesma perspectiva, coloco-me em defesa do fortalecimento do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, como detalharei na próxima etapa do presente estudo.

5.4 Fortalecimento do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: o Projeto Integrador

A constituição do presente subcapítulo fundamenta-se no âmbito do terceiro objetivo específico deste estudo, que buscou analisar as contribuições da PHC para a formação humana e para o fortalecimento do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no IFPA - *Campus* Santarém. Diante de tal propósito, os documentos selecionados se constituíram como fontes primárias para o desenvolvimento deste trabalho. Entre tais documentos, destaco, nesta etapa, o Projeto Integrador (PI), cuja normalização está regulamentada na Instrução Normativa IFPA 04/2016, que dispõe sobre fluxo processual dos projetos de ensino no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFPA, 2016a) e Instrução Normativa IFPA 04/2018, que estabelece normas para a organização do projeto integrador na integralização curricular das atividades acadêmicas (IFPA, 2018a).

O projeto integrador, primeiramente, consta na legislação do IFPA como um tipo, dentre outros, de projetos de ensino. Nessa normativa, encontram-se onze tipos de projetos, a saber: projeto integrador, orientação de aprendizagem, orientação profissional, integração, fortalecimento da Educação Básica, olimpíadas científicas, fortalecimento do Ensino Superior, fortalecimento da docência, monitoria, curso e evento. De acordo com a referida normativa, no artigo 8º, o projeto integrador se constitui como:

componente curricular estratégico que promove a integração de disciplinas de um determinado semestre em torno de um eixo temático, na elaboração de atividades de ensino a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula, com socialização e discussão dos resultados (IFPA, 2016a, p. 3).

Sendo assim, o Projeto Integrador é apresentado como componente curricular e se configura como uma importante prática pedagógica visando à integração entre os conhecimentos da formação geral e os de formação técnica. No entanto, para sua submissão e aprovação, há a necessidade de cumprir alguns requisitos quanto à estrutura e aos trâmites institucionais.

A estrutura dos projetos deve contar com, no mínimo, os seguintes itens: identificação, título do projeto, modalidade de ensino, identificação da equipe de trabalho, especificação do *Campus* e unidades envolvidas e período de execução. Na

sequência, deve apresentar o seguinte roteiro:

I — Identificação

- a) Título do projeto
- b) Identificação da equipe de trabalho com a função e a carga horária prevista;
- c) Especificação do campus e unidades envolvidos;
- d) Período de Execução;

II — Estrutura

- a) Apresentação
- b) Justificativa Circunstanciada
- c) Objetivo Geral
- d) Objetivo específico
- e) Metodologia
- f) Cronograma de Execução
- g) Resultados e Impactos esperados;
- h) Referências Bibliográficas
- i) Avaliação do Projeto
- j) Planilha de Orçamento - Recursos Materiais (quando houver) (IFPA, 2016a, p. 6-7).

Essa proposta de integração curricular, em que o projeto integrador é tido como uma das formas de articular os conhecimentos da formação geral e os de formação técnica, foi também fortalecida em outras normativas específicas do IFPA, a exemplo do PPC Informática (IFPA, 2016c), Documento Base do IFPA (IFPA, 2017), das Diretrizes dos cursos técnicos integrados do IFPA (IFPA, 2018b), da Resolução IFPA 5/2019 - PPC (IFPA, 2019a), Resolução IFPA 92/2019 (IFPA, 2019b).

Destaco que o movimento da Reforma do Ensino Médio e a conseqüente mudança na legislação, que separou o currículo por área de conhecimento e transformou a Educação Profissional em um itinerário formativo, impulsionaram intensos debates nos Institutos Federais. No âmbito do IFPA, foram criadas diferentes documentos internos visando ao fortalecimento da proposição do Ensino Médio Integrado, todos alinhadas aos documentos emitidos pelo CONIF. Como exemplo, cabe citar o Documento Base – CONIF (CONIF, 2016) e as Diretrizes indutoras dos Cursos Técnicos Integrados (CONIF, 2018b). Entre os documentos, estão também as “Diretrizes para Reorganização dos Cursos Técnicos na Forma Integrada do IFPA” (IFPA, 2018b), que apresentam três possibilidades de integração: a) Cursos Integrados pela área do Ensino Médio; b) Cursos Integrados por projetos; c) Cursos Integrados por eixo temático. Além dessas propostas, o documento evidenciou que o corpo docente do curso tem livre escolha para desenvolver outros arranjos de integração que lhe pareçam mais favoráveis.

Importa salientar que as Diretrizes para Reorganização dos Cursos Técnicos na Forma Integrada do IFPA (IFPA, 2018b) destacam o projeto integrador como um componente curricular obrigatório, conforme disposto também no artigo 76 do Regulamento Didático do IFPA (IFPA, 2019b).

Outra ação desenvolvida visando ao fortalecimento do Ensino Médio Integrado foi a Instrução Normativa IFPA 4/2018 - PI (IFPA, 2018a). Essa legislação se articula com a anterior e trata, especificamente, sobre o projeto integrador. Nos artigos 1º, 2º e 3º, o projeto integrador é caracterizado:

[...] como uma atividade acadêmica específica de orientação coletiva, estratégica para o desenvolvimento de práticas integradoras que possibilitem a articulação entre as disciplinas de formação geral e formação técnica e as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

[...] compreende o planejamento, a investigação, a resolução de uma situação problema para a contextualização dos conhecimentos teórico e práticos.

[...] consiste num exercício de conciliação entre teoria e prática para a realização de pesquisas aplicadas, de maneira que oportunize ao(as) estudante(s) a investigação de temáticas relacionadas aos eixos de formação do curso e a criação de técnicas e tecnologias para o desenvolvimento da comunidade local e ou regional [...] (IFPA, 2018a, p. 2).

O Projeto Integrador como atividade acadêmica apresenta nove objetivos, a saber:

- I. Oportunizar aos (às) estudantes atividades para o desenvolvimento da capacidade de aplicação dos conceitos e teorias estudadas durante o curso de forma integrada, proporcionando-lhe a oportunidade de confrontar as teorias estudadas com as práticas profissionais existentes, para consolidação de experiências e o desempenho profissional.
- II. Despertar o interesse pela pesquisa como meio para resolução de problemas.
- III. Solucionar uma questão ou problemática do mundo do trabalho, do universo familiar, social, histórico e cultural.
- IV. Possibilitar a construção do conhecimento coletivo, a interdisciplinaridade e a inovação.
- V. Promover a interrelação entre os diversos temas e conteúdos tratados durante o curso contribuindo para a formação integral do discente.
- VI. Abordar, de forma interdisciplinar, os conteúdos dos componentes curriculares da formação geral e formação técnica, de forma que articule o ensino, a pesquisa, a extensão e a construção de soluções inovadoras.
- VII. Realizar pesquisas aplicadas para a construção de técnicas e tecnologias com vistas ao atendimento e as necessidades da comunidade local e regional.
- VIII. Oportunizar experiências de prática profissional relativas ao perfil de formação previsto no projeto Pedagógico do Curso (PPC).
- IX. Contribuir para o aperfeiçoamento do discente e a competência na solução de problemas sociais e ambientais (IFPA, 2018a, p. 2-3).

Para o alcance desses objetivos, uma condição se impõe: o envolvimento docente e a apropriação da concepção do Ensino Médio Integrado. Eis o grande desafio posto aos docentes, que vai além da normativa, pois “[...] as práticas não mudam por decreto, [...] só mudarão quando seus usuários assim o considerarem” (FRANCO, 2012, p. 181-182).

Em que se destaque a busca de caminhos diversificados que possam traduzir a integração curricular, vale considerar a reflexão feita por Veiga (1992, p. 17):

[...] a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo.

Nesse sentido, não basta simplesmente elaborar e aplicar tecnicamente um projeto, pois quando não há reflexão, criação, consciência, a prática pedagógica pode tornar-se repetitiva, mecânica e burocratizada (VEIGA, 1992). Também destaco que os meios, sozinhos, não dão conta da complexidade do processo educativo. No entanto, como afirma Fernandes (2013, p. 9):

as técnicas de ensino trabalhadas na complexidade da prática pedagógica como prática social tendem a uma relação pedagógica crítica entre professor e alunos que pode favorecer a autonomia e o espírito coletivo, desenvolvendo habilidades intelectuais mais complexas.

É necessário, pois, que se tenha clareza quanto às questões sociopolíticas e culturais que condicionam a prática pedagógica. Portanto, reconhecer tais condicionantes é fundamental, dado que, assim, pode-se caminhar para um ensino que estimule o pensamento crítico, colaborativo, participativo e que vise à transformação social.

No “Documento Base: Estratégias para Fortalecimento da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Contexto da Lei 13.415/2017” (IFPA, 2017), as metodologias ativas são apresentadas como estratégias pedagógicas para o fortalecimento da integração curricular entre a formação geral e a formação técnica nos cursos de Ensino Técnico Integrados ao Ensino Médio. Segundo esse documento:

As Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem, ainda que tenham objetivos comuns, apresentam pressupostos tanto teóricos quanto metodológicos distintos, originando diferentes estratégias e alternativas para sua operacionalização e para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (IFPA, 2017, p. 18).

Em adição, o documento apresenta as seguintes possibilidades de trabalho para a operacionalização das metodologias ativas em sala de aula: temas geradores, eixos temáticos, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos. Além disso,

A escolha e a utilização das estratégias para a operacionalização das metodologias ativas devem ser pautadas pelas necessidades do grupo de estudantes, pelas preferências dos professores ou, ainda, segundo as recomendações das instituições de ensino (IFPA, 2017, p. 18).

O referido documento argumenta, ainda, que as metodologias ativas, por proporcionarem aos alunos situações em que precisam gerenciar e resolver problemas voltados para o seu campo de atuação, são fundamentais na Educação Profissional e Tecnológica. É o que fica demonstrado no seguinte trecho:

Ao se partir do pressuposto de que a EPT [Educação Profissional Técnica e Tecnológica] deve favorecer a utilização de recursos diversos da inteligência e promover a construção de habilidades para o gerenciamento e a resolução de projetos e problemas no setor produtivo, pode-se considerar que **esta educação deve se apropriar cada vez mais das metodologias ativas de ensino-aprendizagem**, já que estas apresentam propostas de ação bastante favoráveis ao seu desenvolvimento por possibilitar a superação dos limites impostos pelos modelos tradicionais de ensino (IFPA, 2017, p.18, grifo meu).

É necessário, entretanto, esclarecer os termos *metodologias ativas* e *metodologias participativas* para fazer jus ao avanço do conhecimento acerca de conceitos fundantes das teorias educacionais. Isso porque, para compreender a passagem do modelo tradicional à escola nova, migrou-se do *magistrocentrismo*, ou do protagonismo docente, para o protagonismo discente. “Em outros termos, o aprendente seria o carro-chefe em detrimento do ensinante [...]”. Isso também porque as metodologias tradicionais “são revigoradas por estruturas e situações pedagógicas e didáticas diversas, fazendo vir à tona suas marcas” (ARAÚJO, apud VEIGA, 2017, p. 17-18).

Sob a revisão conceitual dos autores, é necessário avançar nesse raciocínio entre o velho e o novo e dizer que, por situações histórico-conceituais, as

metodologias ativas estão muito mais alinhadas ao escolanovismo do que às pedagogias libertadora e à histórico-crítica, acentuando que:

[...] as pedagogias libertadora e histórico-crítica não incidem em tais polos, uma vez que assumem como fundamento a interlocução entre professor e aluno, a problematização da realidade, a prática social que se tem e que se quer ter, os vínculos entre educação e sociedade, entre educação e política dentre outros aspectos. Presentemente, dentre outras, estas duas pedagogias compartilham a aspiração pelo novo (a metodologia participativa) (ARAÚJO apud VEIGA, 2017, p.18).

Assim, sob as lentes do raciocínio da PHC, seguindo o princípio da totalidade, o “Documento Base: Estratégias para Fortalecimento da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Contexto da Lei 13.415/2017” (IFPA, 2017) apresenta uma importante contradição, qual seja: embora nele constem os pressupostos e princípios de um currículo integrado, ainda traz resquícios escolanovista das metodologias ativas. É visível, em diversas passagens do texto, a preocupação com o processo de integração curricular e, ao mesmo tempo, são anunciadas as dificuldades de tal processo em razão das mediações das relações sociais. Para superar tais dificuldades, é proposta a intensificação do envolvimento de todos os sujeitos do processo formativo.

Vale, portanto, destacar uma intencionalidade pedagógica de forma significativa e integral, ou seja, uma formação omnilateral.

[...] uma aprendizagem significativa e contextualizada, com vistas a formar indivíduos que sejam não só bem preparados do ponto de vista técnico, mas também nos âmbitos da criatividade, da flexibilidade, da iniciativa, da ética e da comunicação, que são valores tidos como essenciais no atual contexto (IFPA, 2017, p.17).

Enfim, a formação profissional que defendo não deve ser meramente técnica, mas uma formação humana integral como finalidade geral do processo formativo. Isso implica considerar a formação científica, política, cultural, ética, estética e cidadã. Uma formação que compreenda as relações estabelecidas entre o mundo do trabalho e a vida social mais ampla para que o trabalhador seja capaz de atuar com responsabilidade, transformando sua realidade, lutando pelos direitos conquistados no atual contexto político e histórico, cumprindo seus deveres de cidadão perante a sociedade em que vive.

5.4.1 Sobre os conteúdos escolares e o Projeto Integrador

O objetivo deste tópico é promover uma reflexão sobre os conteúdos escolares e o projeto integrador do Curso Técnico em Informática do IFPA – *Campus Santarém*. Essa interface é importante neste estudo pois constitui-se uma das formas de fortalecimento do curso técnico integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação do Pará. Reafirmo que o critério para a seleção desse curso deu-se em razão dos seguintes requisitos: disponibilidade de acesso ao Projeto Pedagógico do Curso (IFPA, 2016c), ao projeto integrador (IFPA, 2018c) e ao relatório (IFPA, 2019c) das atividades realizadas, tripé importante para a análise.

Trazer a temática dos conteúdos escolares à reflexão significa defender a qualidade do ensino, a democratização do conhecimento, a escola unitária. É, sobretudo, opor-se à escola dualista e defender a escola politécnica que articula formação básica e profissional. Os conteúdos escolares são prioritários na PHC, pois “[...] sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2012a, p. 45). Portanto, o domínio da cultura e a posse dos instrumentos necessários são fundamentais para a produção material da existência.

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Porque esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2012a, p. 45).

Feito esse destaque, busquei indícios de como os conteúdos são trabalhados no Projeto Integrador de Informática, verificando qual o lugar que esse componente do planejamento e da ação ocupa nesse processo.

O Projeto Integrador do Curso de Informática realizado ao longo do ano de 2018 foi o desenvolvimento de cinco *startups*²⁴, que buscaram a criação de aplicativos. Os

²⁴ Segundo definição do próprio Relatório do Projeto Integrador, “diz-se que uma startup é um grupo de pessoas

aplicativos criados ao longo do ano foram: Fast Food Service, GlinGlin, Duas Rodas, MAD e SMAP. Segundo o Relatório do Projeto Integrador:

As ideias desenvolvidas foram escolhidas pelas próprias equipes. O critério de escolha foi encontrar uma necessidade de mercado, encontrando a persona representativa que determina seu segmento de cliente. A validação foi realizada através de uma pesquisa de mercado, de acordo com a necessidade de cada equipe. Não houve etapa de implantação, na qual o aplicativo deveria estar disponível no Google Play. Também registro de nome, domínio e/ou patentes e propriedade intelectual (IFPA, 2019c, p. 9).

Assim, sob a perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico, foi possível constatar que, no projeto integrador, não está evidente como ocorre a integração entre os conteúdos de formação técnica e formação geral. No entanto, para o desenvolvimento das atividades, os estudantes valeram-se de conhecimentos matemáticos (cálculos, algoritmos para o desenvolvimento dos aplicativos), linguísticos (no caso da elaboração dos *banners* e apresentação oral dos trabalhos), geográficos (ao trabalharem com mapas), entre outros. Dessa forma, é notório que a integração com as demais áreas do conhecimento ocorreu no desenvolvimento dos projetos, mas isso não foi mencionado de forma clara no relatório.

Outro aspecto a se considerar é que, de acordo com o relatório, foi evidenciada a participação limitada dos professores da área de formação geral, visto que apenas houve envolvimento de professores da área técnica. No entanto, pude constatar que essa necessidade de integração entre os docentes foi percebida ao final do projeto, conforme o seguinte trecho:

Constata-se a importância da participação dos professores da base comum e técnica em consonância com os alunos e o projeto. Para este tipo de atividade é de grande ajuda as habilidades e competências dos orientadores para o desenvolvimento das startups. Espera-se que para o próximo ano a participação possa ser maior (IFPA, 2019c, p. 20).

Dessa forma, entendo que essa consciência da importância de integrar os saberes dos docentes das áreas técnica e geral é um aspecto positivo, pois leva a

à procura de um modelo de negócios repetível e escalável, trabalhando em condições de extrema incerteza (IFPA, 2019c, p. 5).

crer que, numa próxima edição, esse aspecto será levado em conta.

Ao indicar o trabalho como princípio educativo, o Projeto Integrador do curso de Informática - IFPA me remete mais uma vez ao pensamento de Saviani (2019a). Reportando-se aos ensinamentos de Gramsci, o autor entende que a escola unitária corresponde à fase que hoje, no Brasil, é definida como a Educação Básica, especificamente nos níveis fundamental e médio. Enquanto no fundamental a relação é implícita e indireta, no Ensino Médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática que deverá ser trabalhada de maneira explícita e direta, assim como o conhecimento e a atividade prática. Nessa relação, assume-se que:

[...] o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

No que se refere à relação entre a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica, Saviani (2019a, p. 307) propõe a politecnicidade, que significa “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”. Para ele, a educação de nível médio deverá se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Essa percepção é radicalmente oposta àquela que propõe o Ensino Médio profissionalizante, em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade, sem articulação dessa habilidade com o processo produtivo. Ao inverso, a proposta defendida por Saviani (2019a, p. 307), “[...] implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade”.

Nesse sentido, para Ramos (2021, p. 67),

A educação politécnica, como um projeto de formação humana que se opõe a escola dual, é um projeto que busca superar dialeticamente a educação estritamente técnica [...] proporciona às pessoas o acesso ao conhecimento, aos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da produção moderna, da produção de um determinado tempo.

Para essa autora, a educação politécnica expressa a dimensão técnica da

produção no sentido ampliado, sem, contudo, voltar-se estritamente ao fazer, para o exercício do trabalho, de uma ocupação ou de uma profissão técnica.

Com relação a indissociabilidade entre teoria e prática apontada no Projeto Integrado do curso de Informática - IFPA, Saviani (2019a) reforça que a exposição explícita e direta dos conteúdos selecionados no Ensino Médio não devem ocorrer apenas a nível teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo, visto que o pressuposto central do método fundado na PHC é a articulação da prática educativa com o movimento de transformar a realidade. Para Abrantes (2018, p. 103),

trabalho é que dá sentido à prática educativa fundamentada nos princípios do materialismo histórico dialético, reconhecendo que o ato de ensinar [...] caracteriza-se como o momento da práxis que visa a formação nos indivíduos da capacidade de pensar – sentir – agir para além das aparências.

Para esse teórico, a orientação metodológica das decisões educacionais tem a tarefa de formar em cada estudante a relação teórica com o mundo, projetando a práxis superadora das circunstâncias históricas (ABRANTES, 2018).

Outra premissa anunciada no Projeto Integrador do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPA - *Campus* Santarém é a interdisciplinaridade, cuja proposta relaciona os conhecimentos profissionais com a formação geral, a inovação, a iniciação científica, a iniciativa, [...] (IFPA, 2018c). Essa prática é desenvolvida como culminância de um período letivo. Porém, a ideia acerca do conceito de interdisciplinaridade apresenta uma percepção um tanto limitada, de conhecimentos justapostos e fragmentários que não ultrapassam os limites do diálogo entre disciplinas e sujeitos. Na perspectiva da PHC, Silvio Gallo afirma que a interdisciplinaridade “é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas” (2009, p.17, apud: MALANCHEN, 2016, p. 189). No entendimento de Frigotto (apud: MALANCHEN, 2016, p. 191-192):

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente.

O autor destaca a necessidade de compreensão da categoria totalidade, para realizar uma pesquisa que não perca de vista as múltiplas determinações de seu objeto. Essa percepção não está explícita no relatório de socialização da experiência do Projeto Integrador do IFPA (IFPA, 2019c), pois a descrição demonstra o protagonismo de uma professora (a quem foi atribuída a função de concretizar o projeto integrador) e dos alunos do curso Técnico em Informática, sem a participação dos demais sujeitos, docentes e/ou discentes, das demais áreas de conhecimento, como aludido anteriormente.

Outro aspecto de vulnerabilidade do projeto integrador diz respeito à finalidade e ao sentido do projeto. Esse ponto foi evidenciado no Relatório, quando menciona a incerteza dos autores sobre a forma de concretização das atividades do projeto, mostrando desconhecem o real sentido desse projeto dentro de um curso de Ensino Médio Integrado:

Após essa descrição sobre o que é o Projeto Integrador e sua importância para o discente, para os professores e para a instituição de ensino, **surge a dúvida de como realizar essas atividades, pensando em diversos cenários que impedem a realização, com efetividade, dos projetos integradores** (IFPA, 2019c, p. 4, grifo meu).

Educar é uma tarefa complexa que exige posicionamento teórico e método de ação. Um sugere o outro. Quando não temos clareza sobre esse posicionamento, enfrentamos a dificuldade em descobrir o sentido do que fazemos. Esse foi outro fato que os integrantes do projeto questionaram, como se pôde perceber no seguinte trecho do Relatório:

Não cabe aqui citar todos esses problemas, mas, para exemplificar, fica a dúvida sobre qual(uais) problemas o aluno e professor podem solucionar com um projeto integrador e principalmente, a continuidade desse trabalho e o produto gerado por essa iniciativa. Até o presente momento não há uma sistematização desse processo, o que abre espaço para dúvidas e até mesmo desânimo por parte de alunos e professores na realização dos projetos (IFPA, 2019c, p. 4, grifo meu).

Frente aos desafios de tais constatações, reporto-me ao método da PHC como instrumento para formação humana integral por meio da manutenção dos vínculos entre *trabalho e educação*; *educação e sociedade* e *educação e política*. A manutenção constante destes vínculos nos processos de ensinar e aprender é fundamental para a constituição de um sujeito integral.

Da análise do Projeto Integrado do curso de Informática do IFPA (IFPA, 2018c) foram reveladas algumas problemáticas. Primeiramente, cabe destacar que os sujeitos do projeto integrador conseguem delimitar a problemática, fazer a discussão, pesquisar sobre os conteúdos e até propor e construir a solução prática para os problemas delimitados, mas emergem outras questões tais como: Qual a abrangência social dessas soluções encontradas a partir da problemática local? Como professores e alunos podem resolver problemas concretos suscitados da própria realidade? Os conceitos que fundamentam a PHC são os pontos centrais de partida no processo de construção do conhecimento? Há uma compreensão ampla desses conceitos? A metodologia corresponde aos fundamentos da PHC? Como ocorre a participação das parcerias no projeto integrador? Qual o nível de abrangência interdisciplinar?

Ao recorrer ao Relatório do Projeto Integrador do Curso de Informática (IFPA, 2019c), percebo a predominância dos conceitos mercadológicos, a ausência do domínio conceitual das categorias de base que fundamentam o Ensino Médio Integrado e a ausência do processo de resolução da problemática. Muito provavelmente, a causa desses aspectos deve ser a falta de clareza conceitual por parte dos sujeitos envolvidos.

Além disso, a participação limitada dos professores das disciplinas de formação geral, visto que apenas houve envolvimento de professores da área técnica, leva a pensar que, aparentemente, o projeto integrador parece mais o cumprimento de uma obrigação e não a realização de um compromisso efetivo em defesa da prática pedagógica na perspectiva da formação humana integral.

Diante do exposto, apesar dos entraves, fica evidente que a proposição do Projeto Integrador se constitui de elevada importância no currículo do Ensino Médio Integrado, por contribuir para seu fortalecimento. Trata-se de uma experiência inovadora, promovendo o diálogo entre áreas do conhecimento, os sujeitos e a realidade concreta. No entanto, a análise aqui realizada evidenciou a necessidade de consistência e clareza conceitual acerca dos fundamentos da sua proposição como uma das formas articuladoras do Ensino Médio Integrado, para que proporcione autonomia tanto na construção quanto na tomada de decisões acerca dessa proposição.

Em suma, é preciso dizer que a educação é um campo de contradições. Por isso pode haver avanços e podem-se evidenciar as disputas que envolvem as

implementações de políticas visando à defesa da emancipação humana.

Parto, por fim, para a etapa das considerações finais, onde retomo a tese em torno da qual este estudo foi construído, o objetivo da pesquisa e a síntese das reflexões. A partir disso, são mencionados os indicadores que podem contribuir com a gestão do ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção tem por finalidade realizar uma síntese sobre a centralidade temática desse estudo, ou seja, retomar a tese de que o currículo integrado, tendo como referencial a Pedagogia Histórico-Crítica, contribui para a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, pois considera a compreensão do processo histórico e a amplitude no mundo do trabalho, visando à transformação social.

Ao resgatar os motivos que me impulsionaram a estudar e aprofundar as contribuições da PHC para a formação humana integral nos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no IFPA - *Campus Santarém*, destaco a necessidade de aprimorar minha atuação como pedagoga, participando da orientação, construção e atualização do Projeto Pedagógico Institucional (PPI); assessoramento aos diferentes processos de avaliação, em destaque a dimensão pedagógica; do acompanhamento e avaliação dos relatórios de desempenho acadêmico de discentes; orientação aos docentes no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, tendo como referência as diferentes dimensões do planejamento, como o currículo, a didática e a avaliação; orientação na construção e atualização dos projetos político-pedagógicos dos cursos (PPC); contribuição permanentemente nos processos de planejamento didático-pedagógico, tendo como articulação o ensino, a pesquisa e a extensão; planejamento e participação na formação continuada dos docentes em busca da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Dadas essas atribuições na minha prática profissional, senti-me desafiada a aprofundar este estudo, visto que a proposição do Ensino Médio Integrado tem como base teórica os fundamentos da PHC. No entanto, verifiquei por meio da análise documental que, embora esses fundamentos estejam formalizados nos documentos

oficiais, estão ocultos na práxis educativa.

É mister dizer que, historicamente, a classe trabalhadora ficou à mercê de uma educação de viés dual, em que os filhos da classe dominante recebiam uma formação propedêutica, ao passo que os filhos dos trabalhadores recebiam uma educação instrumental, de caráter mecânico e utilitarista.

No contraponto dessa educação dual e consciente do processo de sociabilidade do modo de produção capitalista, os Institutos Federais têm construído uma história de resistência e de fortalecimento dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, buscando a formação humana integral. Nesse sentido, a PHC contribui substancialmente nessa concepção, ao defender o acesso dos estudantes aos conhecimentos mais elaborados, construídos historicamente, no campo da ciência, da filosofia e das artes, possibilitando-lhes as condições necessárias para que desenvolvam a capacidade de análise e de crítica, para que compreendam a totalidade social e para que atuem visando a emancipação humana.

Dessa forma, a PHC pode orientar a práxis educativa nos Institutos Federais, visto que os fundamentos indissociáveis da formação humana integral, constituídos na PHC, também fundamentam a EPT, quais sejam: o trabalho, a ciência e a cultura. Diante disso, evidencio a coerência teórico-metodológica entre ambas, isto é, a PHC e a EPT, pois elas têm como centralidade o trabalho como princípio educativo e buscam superar a dicotomia do trabalho intelectual e manual. Nesse sentido, reitero o ineditismo desta tese, na medida em que defendo que a PHC, como teoria pedagógica, pode contribuir na formação omnilateral, objetivo esse expresso nos documentos que orientam a proposição do currículo integrado no âmbito da RFEPCT.

No curso do presente estudo, tracei como objetivo geral investigar, à luz da PHC, as proposições oficiais do currículo integrado desenvolvidas nos cursos de ensino técnico integrado ao Ensino Médio no IFPA - *Campus Santarém*, no período de 2010 a 2019. Entre as proposições é importante destacar: na perspectiva da integração, esta define a formação específica para o trabalho e a formação plena da pessoa; quanto à forma, a educação profissional técnica pode ser integrada, subsequente ou concomitante ao ensino médio, cujos egressos têm o reconhecimento e a certificação para prosseguir os estudos; os itinerários formativos são apresentados como flexíveis, diversificados e atualizados de acordo com os interesses dos sujeitos envolvidos e conforme as opções teórico-metodológicas das instituições; o currículo

do ensino médio é composto pela BNCC-EM e os cinco itinerários formativos que são: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências sociais e humanas aplicadas e o de formação técnica profissional. A integração proposta no currículo abrange tanto a forma quanto o conteúdo, na medida em que envolve a formação humana na perspectiva histórica e na totalidade social.

A fim de alcançar o objetivo geral, destaquei outros três objetivos específicos. No primeiro, busquei analisar os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam os documentos oficiais da EPT. Assim, adentrei o estudo das políticas educacionais que se destinam à área da EPT, busquei conhecer a função social dos institutos, a relevância da formação humana integral, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a integração curricular.

Ao examinar os documentos, percebi que a legislação normalizadora dos Institutos Federais se assenta no viés progressista, inovador, consistente, porém corre sérios riscos de retrocesso com a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), proposta sob a égide do pensamento neoliberal. Confirmei, também, o fato de os fundamentos da PHC estarem nos documentos oficiais dos Institutos Federais, mas não se revelarem explicitamente no PPC do Curso de Informática e nem no projeto integrador como opção teórica basilar.

A relevância da formação humana integral, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a integração curricular – princípios expressos no artigo 6º da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que se refere à Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012c) – são aspectos que também precisam ser validados na construção das propostas curriculares na RFEPCT. No que tange à necessidade de tais aspectos serem validados como parte da construção curricular, ficou claro que este anseio está fortemente prejudicado pela nova concepção de Ensino Médio que está sendo implantada, promovendo um quadro conjuntural de tensões, avanços e retrocessos. Isso porque as políticas educacionais traduzidas nos documentos oficiais ora defendem a formação humana integral, ora a submetem a lógica das competências para a empregabilidade.

Sendo assim, é possível concluir que, sem a compreensão das bases epistemológicas em que estão ancorados tais princípios, torna-se difícil implementá-

los na prática pedagógica, pois esta não demanda somente de conhecimento, mas também de proposições e mediações que necessitam da validação no âmbito das questões didático-pedagógicas.

Acerca da implementação destes princípios, constatei também que a maioria das prescrições das diretrizes, leis e resoluções são resultantes de concepções teóricas e de interesses antagônicos que se sobrepõem à prática educativa. Não há dúvidas de que o Estado hegemônico forja suas leis e estas prescrevem um modelo de atuação. Dessa forma, toda política educacional, orientadora das reformas curriculares, pode avançar ou retroceder as práticas pedagógicas.

Como exemplo, cito a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), que gerou incertezas nos sujeitos que atuam nos Institutos Federais com relação à continuidade do Ensino Médio Integrado. Tais dúvidas levaram a constituição de grupos de trabalho que resultaram na elaboração de inúmeros documentos subsequente ao ano de 2017 – Diretrizes dos Cursos Técnicos Integrados (CONIF, 2018), Documento base do IFPA (IFPA, 2017), Diretrizes dos Cursos Técnicos Integrados do IFPA (IFPA, 2018b), Instrução Normativa IFPA 4/2018 (IFPA, 2018a) e Resolução IFPA 5/2019 (IFPA, 2019a) –, que buscam demarcar a opção institucional de continuidade e fortalecimento do Ensino Médio Integrado e de autonomia institucional e didático-pedagógica nos Institutos Federais do Brasil.

O segundo objetivo foi conhecer a PHC como teoria pedagógica. No decorrer do estudo, compreendi que a teoria tem base no materialismo histórico-dialético. Segundo Saviani (2012a), essa pedagogia se articula com a prática social, defende os métodos de estimulação à criatividade dos alunos, sem renunciar a mediação do professor, valorizando o diálogo e a cultura acumulada historicamente. Outrossim, defende a sistematização lógica do conhecimento, sua ordenação e gradação para efeitos de transmissão e a assimilação dos conteúdos cognitivos.

Da mesma forma, a PHC defende o projeto de emancipação humana e considera o trabalho como princípio educativo. Além disso, incentiva a promoção das máximas capacidades do ser humano, sendo que a educação tem o papel primordial nesse processo, defendendo a mediação entre conceitos espontâneos e científicos. Desse modo, a teoria e a prática constituem uma unidade dialética.

Para Saviani (2019c), a tarefa de construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão de uma concepção de fundo, de ordem ontológica,

epistemológica e metodológica, que caracteriza o materialismo histórico. Nesse sentido, a práxis é entendida como atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem.

O terceiro objetivo foi analisar as contribuições da PHC para a formação humana e para o fortalecimento do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no IFPA - *Campus* Santarém. No percurso deste objetivo, deparei-me com um dos maiores desafios, pois, à medida que buscava as evidências de resultados, via-me em meio a uma desafiante tarefa em razão da complexidade dos processos da investigação.

A fim de pormenorizar esse objetivo, foram extraídos os marcadores conceituais dos documentos em análise, a partir dos quais foram instituídas as categorias de conteúdo. Acerca da categoria *Vínculo entre trabalho e educação*, evidenciei que: 1) na maioria dos enxertos dos documentos analisados estão presentes os conceitos marcadores da teoria marxista orientadora da PHC, a exemplo da palavra “trabalho”. Porém, a simples presença desses marcadores conceituais não é suficiente para validar a teoria da PHC nos documentos analisados; 2) a análise da relação “trabalho e educação” ultrapassa a perspectiva epistemológica, para incluir a análise ético-política das relações sociais na perspectiva de Frigotto (2013). Isto porque tais termos aparecem tanto em narrativas marxistas socialistas, como também nas narrativas tayloristas-fordistas e nas que representam o capitalismo neoliberal. Trata-se, portanto, de um embate teórico das ciências sociais, que interpretam de forma diferente o trabalho em sociedade.

Já em relação à categoria *Conjugação entre educação e sociedade*, pude perceber que viver em sociedade é um aprendizado constante, coletivo, humano e emancipador. Todavia, por outro lado, pode também ser um aprendizado para a desumanidade escravizadora. Isso porque, durante as relações sociais, aprendemos a ser altruístas ou egoístas, amar ou odiar, respeitar o outro ou desrespeitá-lo. Queiramos ou não, a educação sofre e exerce influência da sociedade, porém, na dialética marxista, é o ser social que determina a sua consciência (MARX, 2008).

A terceira categoria de conteúdo, qual seja *Vínculo estreito entre educação e política*, me levou a compreender que a política traduz as relações de forças do poder macro aos micropoderes. Em razão disso é que defendo politicamente as instituições educacionais públicas, que promovem a formação integral do ser humano e da educação profissional realizada na perspectiva da PHC, bem como o fortalecimento

do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Por fim, é importante destacar que as inovações deste trabalho decorrem dos achados que fui encontrando no estudo e nas análises dos resultados, os quais são indicadores que podem contribuir com a gestão do ensino, fortalecendo, portanto, as políticas internas propostas para os cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no IFPA - *Campus* Santarém, por meio de um movimento de Formação Integrada dos agentes educativos, a saber:

1. Quanto à categoria o *Vínculo entre trabalho e educação*:

- O trabalho é o centro da formação humana integral;
- A qualidade na oferta da Educação Profissional requer a conjugação de três aspectos: Educação Básica, Educação Profissional e aprendizagens adquiridas ao longo da vida;
- O trabalho é a base da organização curricular, tanto no sentido ontológico quanto histórico;
- A educação busca a formação omnilateral e politécnica.

2. Quanto à categoria *Conjugação entre educação e sociedade*

- A educação como prática social é o ponto de partida e chegada;
- A educação deve ser pensada em um processo dialético do indivíduo e do coletivo;
- A dialética marxista é a base fundante da PHC;
- A PHC está formalizada nos documentos oficiais, mas não é exercida efetivamente na práxis educativa, no entanto ela deve ser a teoria basilar dos cursos de Ensino Médio Integrado.

3. Quanto à categoria *Vínculo estreito entre educação e política*

- Toda proposta educacional tem uma dimensão política;
- Há que se resgatar o papel político institucional da escola e sua função social;
- Há uma articulação entre educação e política; cada uma tem a sua especificidade; são inseparáveis, porém distintas;
- Optar pela PHC como teoria pedagógica basilar exige um posicionamento político.

Portanto, concluo este trabalho com a história do Arthur, sujeito concreto da realidade na Amazônia brasileira. Arthur é um adolescente de 15 anos, morador da

cidade de Alenquer, no oeste do Pará, que adaptou uma 'sala de aula' em cima de uma mangueira para conseguir acompanhar as explicações dos professores através da internet²⁵. O garoto representa os milhares de alunos da escola pública que, para além da superação das dificuldades, da vontade e do sonho em concluir os estudos, traduz as desigualdades existentes no Brasil e que foram agravadas pela pandemia da Covid-19. Essa realidade traduz a falta de políticas públicas de qualidade e socialmente referenciadas, tanto no campo social, como econômico, educacional e ambiental, voltadas à população que vive na Região Norte do Brasil. Por isso, reafirmo a defesa da educação como um direito social público e universal, do Ensino Médio Integrado e da Pedagogia Histórico-Crítica como orientadora da práxis educativa, especialmente no IFPA - *Campus* de Santarém.

²⁵ Reportagem disponível em: <https://www.tapajosnoticias.com.br/2021/03/alenquer-para-estudar-um-aluno.html>. Acesso em: 02 jan. 2022.

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 (Orgs). Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 99-116.

ACKER, Leonardo Van. *In*: DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição, 4 ed. São Paulo: editora Nacional, 1979, p. p. IX-XXII.

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; MORAES, Gustavo Henrique; SANTOS, Robson dos Santos; SILVA, Susiane de Santana M. O. da. Os cursos técnicos articulados como estratégia de universalização do ensino médio e ampliação da qualidade. *In*: MORAES, Henrique *et al.* **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica:** um campo em construção. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020, p. 221-254. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

ALVAREZ, Carmem Paola; ACÁCIO, Maria Lucilene. Caminhos para a consolidação do currículo da educação profissional integrada ao Ensino Médio: a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. *In*: SOBRINHO, Sidinei Cruz; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck (orgs.) **Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica:** Experiência e expertises nos/dos Institutos Federais. Blumenau: IFC, 2019, p. 7-15. Disponível em: <https://editora.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/33/2019/12/Os-N%C3%B3s-que-fortalecem-a-Rede-Federal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Profissional-Cient%C3%ADfica-e-Tecnol%C3%B3gica-2.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender: o lugar da teoria e da prática no currículo. *In*: LIBÂNEO, José; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2017.

ANDES-SN. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior** - Grupo de Trabalho de Política Educacional. Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/setembro/cartilha%20ensino%20remoto.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Universidade e Sociedade**. Semestral, n. 67, v. 1, 2021.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: autores Associados, 2017.

ANPED – GT9. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica** (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021). 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 23 dez. 2021.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **As práticas formativas em educação profissional no Estado do Pará**: em busca de uma didática da educação profissional. Relatório final, Belém, 2010.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-34.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **Implantação Oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Pública do Estado do Paraná (1983-1994)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BASTOS, Péricles Antônio Barra. **A Escola de Aprendizizes Artífices do Pará, 1909/1942, um estudo de caso**. 1988. 137f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - FGV - Fundação Getúlio Vargas. IESAE, Rio de Janeiro, 1988.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A importância do materialismo histórico na formação do Educador do campo. **Revista Histedbr Online**, Campinas, número especial, p. 251-272, ago. 2010.

BORGES, Helena. Estudantes federais têm desempenho coreano em Ciências, mas MEC ignora. **The Intercept**, 8 dez. 2016. Disponível em: <https://theintercept.com/2016/12/08/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora/>. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 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. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro 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, 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em 19 jul. 2018.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação,** 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 20 nov 2018.

BRASIL. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes.** 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 03 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out.

2018.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 3/2018.** Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. 2018a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15/11/2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do ensino médio (BNCC-EM), como etapa final da educação básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no parecer CNE/CP nº 15/2017. 2018c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file_ Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Rede federal.** MEC. Assessoria de comunicação social, 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/58991-plataforma-reunira-dados-sobre-o-ensino-tecnico-e-tecnologico>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** 4. ed. Brasília: MEC/Setec, 2020.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024.** Petrópolis: Vozes, 2016.

CANDAU, Vera. (Org.) **A didática em questão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**: a historicidade da educação profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

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: 07 mai 2018.

COLARES, Anselmo Alencar; LOMBARDI, Jose Claudinei. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, p. 39-63.

COLARES, Anselmo Alencar; ARRUDA, Elenise Pinto de; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. O materialismo histórico dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. **Cenas Educacionais**, Caetité - Bahia - Brasil, v.4, n.e11448, p.1-24, 2021.

CONIF. Fórum de Dirigentes de Ensino. **Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008**. 2016. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/diretoria-de-educacao-basica-e-profissional/arquivos-da-diretoria-de-ensino-basico-e-profissional/documento-base-ensino-medio-integrado-na-rede-epct-fde-maio-2016.pdf>. Acesso em: 5 jun 2018.

CONIF. **Parâmetros gerais do currículo integrado na Rede Federal de EPCT**. 2018a. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/extensao-e-cultura/arquivo/2016/extensao-tecnologica-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2013.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

CONIF. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**, Setembro 2018b. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

CONIF. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de educação profissional e tecnológica**. 2021. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Diretrizes_para_o_fortalecimento_da_EPT_na_RFEPCT_abril2021.pdf. Acesso em: 12 mai 2021.

COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do ensino médio e técnico: percepções**

de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. 2012. 122f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CUNHA, Luis Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DRABACH, Neila Pedrotti. Pronatec bolsa formação: oferta e impactos nas demais políticas de educação profissional no período de 2011 a 2016. *In:* CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; SOBRINHO, Sidinei Cruz (Orgs.).

Educação profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições. Curitiba, CVR, 2021.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões.** Polêmicas de nosso tempo. Autores Associados: Campinas/SP, 2003.

DUARTE, Newton. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. *In:* MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos.** 1. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *In:* SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1 ed. Campinas, SP: autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton; *et al.* O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL. 9. 2012, João Pessoa, **Anais [...]**, João Pessoa: UFPB, 2012.

EVANGELISTA, Eduardo. **Os desafios da integração curricular no ensino profissional do Instituto Federal de Santa Catarina:** o caso do projeto integrador, 2012. 126f. Dissertação (mestrado). Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Prefácio. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Ribeiro da Silva. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139,

p.287-292, abr.-jun., 2017.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **A escola e o trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativa. *In*: LIBÂNEO, Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez: 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Saete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação e crise do trabalho**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – excertos**. 2011. Disponível em: http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf Acesso em: 15 jun. 2017.

GALVÃO, Ana Carolina; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira; COSTA, Larissa Quachio; LAVOURA, Tiago Nicola. Um elogio à memória e um ato de resistência. *In*: GALVÃO, Ana Carolina [et al.]. **Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Vol. 2. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Caderno 12**. *In*: Cadernos do Cárcere. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-

edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IBGE. **Cidades e estados**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/.html>? Acesso em: 18 nov. 2018.

IFPA. PROEN. **Instrução Normativa nº 04/2016**. Dispõe sobre fluxo processual dos projetos de ensino de ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. 2016a. Disponível em: <http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/instrucao-normativa/2016-2/1580-n-04-2016-desenvolvimento-de-projetos-de-ensino/file>. Acesso em: 18 set. 2018.

IFPA. **Resolução nº 020/2016/CONSUP, de 03 de março de 2016**. Estabelece os procedimentos a serem adotados para autorização de criação de cursos, aprovação, atualização ou aditamento de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). 2016b. Disponível em: <http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/departamento-de-ensino-superior/3-politicas-e-normativas-institucionais/projeto-pedagogico-de-curso-ppc/1856-resolucao-n-020-2016-consup-de-03-de-marco-de-2016/file>. Acesso em: 20 out. 2018.

IFPA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática – Modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Santarém, PA, IFPA, 2016c. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1DvsvS_UBvpwL219FJX9WG-vAUyMeZ97p/view?usp=sharing. Acesso em: 07 fev. 2022.

IFPA. **Documento Base: Estratégias para Fortalecimento da Educação Profissional Integrada ao ensino Médio no Contexto da Lei 13.415/2017**. 2017. Disponível em: <http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/16-documentos-para-fortalecimento-cursos-integrados-no-ifpa/1920-documento-base-corrigido-ensino-medio-integrado-30-11-2017/file>. Acesso em: 20 out. 2018.

IFPA. **Instrução Normativa nº 04/2018**. Estabelece normas para a organização do Projeto Integrador na integralização curricular das atividades acadêmicas específicas dos cursos técnicos de nível médio e de graduação do IFPA. 2018a. Disponível em: <https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/instrucao-normativa/2018-4/2044-instrucao-normativa-n-04-2018-estabelecer-normas-para-a-organizacao-do-projeto-integrador-na-integralizacao-curricular-das-atividades-academicas-especificas-dos-cursos-tecnicos-de-nivel-medio-e-de-graduacao-do-ifpa>. Acesso em: 22 out. 2018.

IFPA. **Diretrizes para Reorganização dos Cursos Técnicos na Forma Integrada do IFPA**. 2018b. Disponível em: <http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/16-documentos-para-fortalecimento-cursos-integrados-no-ifpa/1921-diretrizes-para-reorganizacao-dos-cursos-integrados-versao-abril2018/file>. Acesso em: 22 out. 2018.

IFPA. **Projeto Integrador do Curso de Informática**. Santarém. PA: IFPA, 2018c.

IFPA. **Resolução nº 005/2019**. Estabelece os procedimentos a serem adotados para criação de cursos para elaboração e atualização de projetos pedagógicos de curso e para extinção de curso nos níveis de educação básica e profissional e de graduação

no IFPA. 2019a. Disponível em: <http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/13-resolucoes-do-consup/resolucao-do-consup/2019/2050-resolucao-n-005-2019-consup-ifpa-procedimentos-a-serem-adotados-para-criacao-de-cursos-para-elaboracao-e-atualizacao-de-projetos-pedagogicos-de-curso-e-para-extencao-de-curso-nos-niveis-de-educacao-basica-e-profissional-e-de-graduacao/file> Acesso em: 20 out. 2018.

IFPA. **Resolução nº 092/2019**. Regulamento didático-pedagógico do ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. 2019b. Disponível em: <http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/regulamento-didatico-de-ensino/2115-regulamento-didatico-pedagogico-do-ensino-no-ifpa-com-atualizacoes-em-maio-2018-08-05-2019-1/file>. Acesso em: 19 nov. 2021.

IFPA. **Relatório do Projeto Integrador do Curso de Informática**. Santarém, PA: IFPA, 2019c.

JAMES, William. **Pragmatismo e outros textos**. Tradução: Jorge Caetano da Silva, Rubén Mariconda. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola**: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, abr.-jun., 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface: Comunicação Saúde e Educação**, v. 21, n. 62, p. 531-41, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160917.pdf>. Acesso abr 2020.

LOWY, M. **Ideologias e Ciência Social**: fundamentos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2010.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado**: apontamentos acerca do método pedagógico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015.

LOMBARDI, José Claudinei. **Dermeval Saviani**, um marxista da educação. Dossiê Dermeval Saviani. 2021. Disponível em: <https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/>. Acesso em: 1 mai. 2021.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da Pedagogia Histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115677>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Orgs). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a BNCC**. São Paulo: Autores associados, 2020.

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

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago, Nicola. **Rumo à outra didática histórico-crítica**: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. Revista HISTEDBR On-Line, Campinas, SP, v.19, p. 1-28, 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: no nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: no nascimento à velhice. Campinas, SP: autores Associados, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, Leandro E. P. Materialismo histórico e dialético: perspectivas metodológicas introdutórias. **Revista Exitus**, v. 11, n. 1, p. e020196, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1743>. Acesso em: 6 abr. 2022.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica**: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, n. 23, v. 2, 2007. Disponível em: acesso em: 5 fev 2019.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio. Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Método da Teoria Social**. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. UNB: Editora: CFESS e ABEPSS, 2009.

NOMERIANO, Aline Soares. **Educação do Trabalhador**, a Pedagogia das Competências e a Crítica Marxista. Maceió: EDUFAL, 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. *In*: OLIVEIRA, Ramon de. (Org.) **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional**: políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Profissional e Tecnológica. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 09, p. 1-14, Jan., 2022.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica, Editora Moderna, 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregheer; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores**: identidade e saberes da docência *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. **Ensino médio integrado**. Recife, 2012. 259f. Tese (doutorado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2012.

PORTO, Adriana Maria Nazaré de Souza. **A relação entre conteúdo e forma nas políticas de educação profissional referenciadas no projeto de ensino médio integrado**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2920/1/Dissertacao_RelacaoConteudoForma.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

PRATES, Jane Cruz. **O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária**. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 11, n. 1, p. 116 - 128, jan./jul. 2012.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008a. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

RAMOS, Marise. Currículo integrado. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008b.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] / Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014a.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES**, Vitória, ES, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243/7029>. Acesso em: 20 ago. 2021.

RAMOS, Marise. Prefácio. *In*: CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%3%b3ria-e-pol%3%adtica-da-educa%3%a7%3%a3o-profissional.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado e a educação profissional tecnológica. *In*: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JUNIOR, Manoel José; SOBRINHO, Sidinei Cruz. **Educação profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: CRV, 2021.

REDE FEDERAL atendeu a mais de 1 milhão de estudantes em 2019. **Notícias**. Ministério da Educação. Brasília, 29 jun. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/rede-federal-atendeu-a-mais-de-1-milhao-de-estudantes-em-2019>. Acesso em 29 jul. 2021.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação**

escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. São Paulo: Autores associados, 2016.

SANTOS, Rosineide de Belém Lourinho dos. **Esboço de leonardos**: a experiência da forma integrada de ensino profissional do CEFET-PA. 2008. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ**, n. 12, v. 34, abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. **Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”** realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012. 2012b. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em 11 nov 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. São Paulo: Autores associados, 2019a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2019b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. São Paulo: Autores associados, 2019c.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1 ed. Campinas, SP: autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia**: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade*. Aracaju/SE, n. 67, v. 1, p. 36-49, 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 8 jun 2019.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica**: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2007.

TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zullee. Os objetos de ensino e a seleção dos conteúdos escolares: reflexões a partir dos estudos sobre educação física. In: GALVÃO, Ana Carolina [et al.]. **Pedagogia Histórico-Crítica**: 40 anos de luta por escola e democracia. Vol. 1. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

UNIOESTE. **Grupo de Estudos Pedagogia Histórico-Crítica**. 2019. Disponível em <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/phc2019>. Acesso em: 20 dez. 2020.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Metodologia participativa e colaborativa**: aprendizagem baseada em problemas. Slide da palestra ministrada na Universidade do Estado do Pará, *Campus Tapajós*. Santarém, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosaan César de Arruda. Painel integrado ou grupos rotativos: caminhos para a integração horizontal-vertical. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017.

WILLE, Caroline Neugebauer; SCHWANKE, Cibele Clarice; ESCOTT, Monteiro; PIZZATO, Michelle Camara. A pertinência da pedagogia histórico-crítica para o ensino médio integrado. In: SILVA; Claudio Nei Nascimento; ROSA, Daniele dos Santos. **As Bases Conceituais na EPT**. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2021, p. 180-192.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a BNCC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 131-160.

APÊNDICE A - Termo de Anuência Institucional

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



INSTITUTO FEDERAL
PARÁ



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ-CAMPUS SANTARÉM
DIRETORIA GERAL



CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que a pesquisadora Samai Serique dos Santos Silveira, pertencente à Universidade do Vale do Taquari – Univates, desenvolva sua pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas integradoras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará”, sob a orientação da Professora Dra. Silvana Neumann Martins, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

A referida pesquisa será realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Santarém.

Santarém/PA, 17 de janeiro de 2019.

Prof. Dr. Damiano Pedro Meira Filho
Diretor Geral
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Campus Santarém
Portaria Nº658/2016
E-mail: damiao.meira@ifpa.edu.br
(93) 991791081



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09