

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS

Technological professional education and integrated high school: reflections based on integrating pedagogical practices

Luiz Mário Lopes Cardoso*

Matias Noll**

Heloisia Carneiro de Souza***

Luciana Santos da Rosa****

Emmanuela Ferreira de Lima*****

*Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano – Campus/Ceres. Professor da Rede Estadual de Educação de Goiás no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Maria Tereza Neta Bento. E-mail: luiz.cardoso@seduc.go.gov.br.

**Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor pesquisador do Instituto Federal Goiano (IFGoiano)/Campus Ceres. E-mail: matias.noll@ifgoiano.edu.br.

***Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano-Campus Ceres. E-mail: heloisia.carneiro@estudante.ifgoiano.edu.br.

****Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano – Campus/Ceres. E-mail: luciana.rosa@ifgoiano.edu.br.

*****Doutora em Química (Físico-Química) pela Universidade de São Paulo (USP). Professora pesquisadora do Instituto Federal da Paraíba/Campus Princesa Isabel. E-mail: emmanuela.lima@ifpb.edu.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 2 n. 2, 2023.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 05/04/2023

Aprovado em: 29/05/2023

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201003>

Resumo

O objetivo deste artigo é verificar a importância das práticas pedagógicas integradoras associadas ao Ensino Médio Integrado, tendo como ênfase a educação profissional e a formação integral. Este artigo é o produto de uma pesquisa bibliográfica, com investigação da literatura, mediante revisão, com consulta na *Revista Brasileira de Educação*, livros, Google Acadêmico e *Revista Holos*. Os termos de busca utilizados foram Educação Profissional e Tecnológica, Práticas Pedagógicas Integradoras, Ensino Médio Integrado, currículo integrado e formação integral. Como resultado, tem-se que as práticas no Ensino Médio Integrado, alicerçadas pelo currículo integrado e pela pedagogia histórico-crítica, contribuem na formação emancipadora do estudante. Nesse sentido, estas práticas fortalecem o fazer pedagógico e integrado ao projeto social e político da escola. Assim sendo, conclui-se que, com a implementação destas práticas no Ensino Médio Integrado, pode-se chegar à tão esperada formação integral.

Palavras - chave: Ensino Médio Integrado. Práticas Educativas. Educação Profissional e Tecnológica. Integração Curricular. Formação Integral.

Abstract

The goal of this paper is to verify the importance of the integrating pedagogical practices associated with Integrated High School, with the emphasis on professional education and integral formation. This paper is the product of a bibliographic research, investigating literature through reviews, with consultations in *Revista Brasileira de Educação*, books, Google Scholar, *Revista Holos*. The descriptors used are: Professional and Technological Education, Integrating Pedagogical Practices, Integrated High School, integrated curriculum and integral formation. As a result, we found out that the practices in Integrated High School anchored in an integrated curriculum and the Historic-Critical pedagogy contribute to an emancipatory formation of the student. In this sense, these practices strengthen the integrated, pedagogical practice in the school's social and political project. Thus, we conclude that the implementation of these practices in the Integrated High School we can achieve the so much expected integral formation.

Keywords: Professional Education. Integrated Professional Education. Curricular Integration. Educational Practices.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio Integrado (EMI) é uma modalidade de ensino que, para Ramos (2008), tem como princípio integrar os diversos conhecimentos. O EMI, portanto, foi concebido como proposta de formação integral, tendo o currículo integrado como orientação a seguir para a implementação e execução deste modelo formativo. Contudo, observa-se que, sem ações planejadas e sem práticas integradoras, este propósito de formação politécnica pode não se tornar realidade. Assim, as Práticas Pedagógicas Integradoras (PPIs) surgem como possibilidades reais de fixar a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico diante dos obstáculos vistos na realidade do país (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015).

Em uma realidade definida pela dualidade no sistema de ensino caracterizada pela formação propedêutica para a elite e formação técnica para a classe trabalhadora, Moura (2007) considera que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um grande marco na história no Brasil. As PPIs, no cotidiano da EPT, são promotoras da formação integral, mas são desafios

para se efetivar e, conforme Araujo (2010), para desenvolver as práticas integradoras, requer-se uma postura integradora e colaborativa, pois se trata da construção de uma cultura que revela atitudes integradoras pelos professores e pelas instituições.

Este trabalho é alicerçado na seguinte questão de pesquisa: “como as PPIs incorporadas ao EMI possibilitam a formação integral?” Nota-se que, além do trabalho interdisciplinar, o que se requer é atitude colaborativa e integrada que parta de perspectivas integradas. Em outras palavras, é preciso ter visão panorâmica e, mesmo com consciência das partes constituintes, saber que não são fragmentos. Assim sendo, a prática interdisciplinar se desenvolve para uma aprendizagem contextualizada, problematizada e com interdependência, favorecendo a capacidade de ler e transformar a realidade.

Este texto está estruturado em tópicos que apresentam os métodos e, em seguida, expõe os delineamentos do referencial teórico utilizado neste artigo. O primeiro subtópico do referencial teórico, traz-se o processo histórico da EPT no Brasil e sua dualidade. O segundo

traz os conceitos de dualidade na educação, com ênfase no ensino profissional e no EMI. No terceiro subtópico, são abordados conceitos sobre PPIs e, por fim, vêm as considerações finais do estudo bibliográfico.

METODOLOGIA

Este artigo é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo bibliográfica, fundamental para o conhecimento de qualquer temática e a base para todas as pesquisas científicas de variadas abordagens e modelos, pois não é possível iniciar estudos sem antes analisar o que já foi produzido sobre o assunto (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021). A escolha pela pesquisa bibliográfica ocorreu, naturalmente, pela questão norteadora do estudo e pelo potencial da literatura já publicada em fornecer a resposta.

Para sua organização, foi feita uma investigação da literatura, mediante revisão bibliográfica, com consulta feita tendo como referência uma seleção de periódicos, utilizando os seguintes critérios: 1) ser publicado no Brasil; e 2) ser classificado no Qualis Periódicos da CAPES com dados do quadriênio 2013-2016, no estrato A1, A2 e B1 e B2. Os descritores centrais usados na busca pelos artigos foram: EPT, PPIs, Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), EMI, currículo integrado e formação integral. A delimitação temporal de procura foi de duas décadas, de 2002 a 2022. Este estudo apresenta a limitação de as revisões terem sido escolhidas nas bases de dados de forma arbitrária pelos autores.

Nessa sondagem, foram selecionados 40 artigos, sendo que 34 deles satisfizeram o objetivo da pesquisa. A catalogação bibliográfica recorreu, igualmente, a referências teóricas de autores célebres na literatura pelas suas pesquisas sobre o assunto deste artigo, como Araujo (2010), Araujo e Frigotto (2015), Caires e Oliveira (2016), Gasparin (2012), Moura, Filho e Silva (2015), Ramos (2008) e Saviani (2007).

Por intermédio da análise dialética que dá sentido à realidade concreta através da manifestação de suas determinações, as descobertas, por sua vez, são derivadas de estudos críticos das teorias já postas. A descoberta é considerada o resultado, e o início se dá pela análise crítica (WACHOWICZ, 2001). O que foi realizado neste estudo foram as leituras críticas do material coletado e selecionado de acordo com os critérios de temporalidade e as palavras-chave supracitadas. Em seguida, a construção da relação entre as ideias, que, articuladas, foram desenhando a resposta para a questão norteadora. Para tanto, buscou-se seguir os preceitos teóricos de uma análise de categoria simples, cujas principais leis são a contradição, a totalidade e a historicidade.

1 - Aspectos históricos da educação profissional no Brasil e as origens da sua dualidade

Segundo Saviani (2007), nas comunidades primitivas, o processo de formação era integralmente comunitário, a educação acontecia de maneira informal e ocorria de descendente para descendente, visto que não havia separação de classe. “Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de ‘comunismo primitivo’. Não havia divisão em classes. Tudo era feito em comum” (SAVIANI, 2007, p. 154). A divisão de classe só aparece com o surgimento da propriedade individual. Conforme Saviani (2007), dessa divisão, resulta a escola como ambiente formal de educação, direcionada para acolher a camada social que detém a propriedade. Desse modo, a escola foi pensada para os desocupados que detinham tempo livre, enquanto a maior parte da população não tinha acesso à educação formal, visto que somente trabalhava e se formava para o trabalho na prática e sem teorias. Então, a escola na sua origem se desenvolveu unilateral e excludentemente para a classe que vive do trabalho e, com o tempo, tornou-se dual. Ao longo da história, percebe-se que

ela privilegiou as elites e atendeu uma pequena parte da sociedade de forma dicotômica. “O conhecimento sempre foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios, aos religiosos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 31).

Dessa forma, o processo de divisão da educação vai se afirmando ao longo do período. A escola, como instituição formal, surgiu como resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado, da família e da propriedade privada. “[...] A educação primitiva era única, igual para todos; com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das educações: uma para os exploradores e outra para os explorados, uma para os ricos e outra para os pobres” (GADOTTI, 1997, p. 23). Melhor dizendo, com o surgimento da propriedade privada, emerge a divisão de classes e, desta compartimentação, nasce a escola com o objetivo de atender uma parte da sociedade representada pela elite, que dispunha de tempo livre, de ócio e sem ocupação no trabalho, enquanto para os que trabalhavam não havia escola. Em suma, a escola foi concebida pela e para a classe dominante, já aqueles que não pertenciam a essa classe ficavam alheios a este tipo de educação formal, especialmente a classe trabalhadora, que obtinha educação no e para o trabalho.

A educação, desde o princípio, é sinalizada pela dualidade entre a formação para a classe burguesa na linha propedêutica, e a formação para o trabalho, direcionada, na sua origem, aos pobres e desvalidos da sorte. “Assim, em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as escolas de Aprendizes Artífices” (RAMOS, 2014, p. 25). Nesse sentido, o marco referencial do ensino profissional no Brasil foi o Decreto nº 7.566, de 26 de setembro de 1909.

Com a promulgação deste decreto e a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e o ensino agrícola, observou-se certo avanço na consolidação da EP no país, ampliando sua esfera de atuação e finalidade.

Portanto, migrou do atendimento apenas aos órfãos e indigentes, de caráter assistencialista, para outros públicos com o objetivo de formação para as ocupações profissionais. Logo,

O início do século XX trouxe uma novidade para a Educação Profissional (EP) do país quando houve um esforço público de sua organização, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a preparação de operários para o exercício profissional (RAMOS, 2014, p. 25).

Isto posto, apesar desse esforço público para mudar a EP, saindo do modelo assistencialista para o modelo de formação profissional, ainda assim se percebe que a dualidade permanece e no decorrer dos anos vai se consolidando e se naturalizando. Este modelo dual da EP, à luz da história, assemelha-se à origem da escola, ou seja, da divisão da sociedade em classes. A escola, na sua concepção, foi criada para atender apenas uma classe social, a elite, e, no decorrer do tempo e com as necessidades geradas pelo sistema de produção, foi se ampliando para os trabalhadores. Esta dualidade, uma para formar os dirigentes e outra fragmentada para a classe que vive do trabalho, continua muito evidente. Para Caires e Oliveira (2016), o ensino profissional no Brasil foi idealizado para atender os desvalidos da sorte, sem nenhum caráter formativo, mas, sim, assistencialista, tendo sido, com o tempo, direcionado à formação da classe trabalhadora, de forma fragmentada e dual.

1.1 - Ensino Médio integrado: limites e possibilidade para a superação da dualidade da educação profissional

O EMI é uma modalidade educacional – pertencente à EPT – que está vigente em várias organizações de

ensino públicas e privadas, como secretarias estaduais, institutos federais e outras organizações. Esta modalidade de ensino integra os conhecimentos gerais, os de base comum, e os específicos, os conhecimentos técnicos, por meio do currículo integrado (RAMOS, 2008). Dessa maneira, este tipo de curso propõe formação geral de nível médio de caráter propedêutico em concordância com a educação profissional técnica de nível médio.

Nessa direção, ao reforçar e solidificar a concepção de integração no Ensino Médio, espera-se que a formação dos estudantes, principalmente da classe trabalhadora, na linha da politécnica, naturalize-se no dia a dia escolar. Assim, o EMI surge como um dos caminhos para a superação da dualidade do sistema educacional, pois “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia ‘para uma nova realidade’” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 43). Este é o horizonte de EMI numa perspectiva de formação integral que se pretende alcançar.

Segundo Ramos (2017), a proposta do EMI teve seu ápice de debate no ano de 1980, quando se discutiu intensamente com a sociedade a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo a autora, naquele momento, os educadores brasileiros estavam empenhados em direcionar a educação nacional na perspectiva da escola unitária, mas isso não se concretizou. Com o passar do tempo e a luta da sociedade civil por uma escola pública para todos, começa a emergir a proposta do EMI.

Logo, com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), que trata do EMI numa perspectiva de formação politécnica e escola unitária, desponta uma luz para a suplantação desta dualidade estrutural. Com a aprovação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de

1996, foi possível implantar o EMI, que se afirmou com a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que aponta que

O EMI foi regulamentado pelo Decreto nº 5.154/2004. Tal decreto emergiu da necessidade de superar a dualidade existente entre o ensino médio de caráter propedêutico e a educação profissionalizante. A criação do referido decreto perpassou por debates envolvendo todos os segmentos (sic) sociais e objetivou a criação de uma política pública educacional que devolvesse aos brasileiros o que o Decreto nº 2.208/97 havia retirado (SOUZA; BENITES, 2021, p. 108).

Para Moura (2014), uma das maiores dificuldades para a ruptura deste modelo dual e basilar da educação escolar é que vai além da capacidade da escola, visto que demanda uma mudança da guia de produção corrente. Nesse sentido, o EMI surge com a possibilidade de construção de uma ponte para a superação dessa dualidade e a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, “redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008, p.1), representando o início do EMI, ligado à LDB.

Durante este processo de mudanças, foi originada também a Lei nº 13.415/2017, que estabelece a reforma do Ensino Médio, decorrente da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, alterando a Lei nº 9.394/96 (LDB). E, em seguida, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse cenário, a citada MP entra em atividade dia 23 de setembro de 2016, com validade até 2 de março de 2017, sendo alterada, em 16 de fevereiro de 2017, pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

Observa-se que as mudanças ocorridas ao longo da história da educação no Brasil geralmente afetam a escola e o fazer pedagógico integrado dos docentes.

Nessa direção, são reparadas, no ambiente da escola, determinadas adversidades de caráter pedagógico e de método, sobretudo na experimentação das PPIs no EMI, que é o ponto central de análise deste artigo. Logo, a suspensão em parte ou completa da dualidade do sistema escolar permanece adiada, que fica mais visível quando se verifica ausência de integração entre teoria e prática, entre disciplina geral e técnicas e ligação com o mundo do trabalho, entre outros.

Sendo assim, necessita-se pensar e executar o currículo na sua totalidade, sem esquecer as particularidades, numa proposta de formação integral dentro do EMI. Afinal, para que o EMI se efetive de acordo com estes indicativos, são demandadas práticas pedagógicas integradoras como elo para o real alcance da formação integral.

1.2 - Práticas pedagógicas integradoras como possibilidades de materialização da formação integral no EMI

Ao trazer a discussão de formação integral, faz-se oportuno abordar o tema Educação Integral nas suas origens. Por isso, busca-se o conceito utilizado pelos gregos de *paideia*, que representa a formação geral do homem nos diversos aspectos: cognitivo, emocional e societário (CAVALIERE, 2010). Nesse sentido, “os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente” (JAEGER, 2001, p. 13). Este modelo de formação integral proposto pelos gregos, neste tripé, serve de referência até os dias atuais.

Observa-se que, nesse período clássico grego, quem tinha acesso a esse tipo de formação era uma minoria representada pela elite. Assim, olhando para o presente, em especial para o Brasil, pergunta-se: pode-se afirmar que é garantida a todos os estudantes brasileiros uma educação integral? Ao analisar a

expansão da escolarização ao longo da história no Brasil, constata-se que ela foi marcada pela dualidade entre educação geral para a elite versus educação profissional para a classe trabalhadora, portanto, a educação integral continua sendo apenas para a burguesia, já, aos menos favorecidos, foi disponibilizada uma formação fragmentada.

No percurso histórico, esta temática obteve relevância com a divulgação do documento lançado em 1932, que expressa o posicionamento de um conjunto de educadores, intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que tinha como pauta a defesa de uma escola pública para todos e, também, de uma educação integral.

Dois atributos marcaram a estrutura do texto do *Manifesto*, “um doutrinário e, o outro, um documento de política educacional” (SAVIANI, 2019, p. 252).

O ‘Manifesto’ emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema de educação pública, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário (SAVIANI, 2021, p. 77).

Destarte, o dualismo na educação passa a ser fortemente criticado e é iniciada uma luta para que a ruptura se torne realidade.

Dessa maneira, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* estabelece o planejamento do sistema educacional delineando sobre o plano de reconstrução educacional (SAVIANI, 2019), surgindo como voz forte a favor de uma escola pública para todos e da defesa de uma educação integral. Diante desse cenário, percebe-se, atualmente, uma crescente preocupação com o ensino e suas práticas pedagógico-metodológicas, por vezes descontextualizadas do mundo moderno, ainda hoje predominantes em algumas escolas, indo de encontro da formação integral do estudante.

Para Fava (2016), há necessidade de refletir sobre a possibilidade de que ainda exista uma dicotomia entre alunos do século XXI *versus* escola do século XIX, o que tem provocado grandes inquietações nos profissionais da educação. Daí a necessidade de repensar as metodologias atuais, visando à formação integral do estudante, estimulando suas competências tanto cognitivas quanto comunicativas, pessoais e sociais, para reconhecer cada uma das potencialidades e dificuldades do estudante.

Portanto, diante destes desafios, há necessidade de capacitar os docentes para atuar com novas metodologias de ensino, no sentido de implementar novas práticas pedagógicas alinhadas à proposta de uma educação integral. Este tipo de educação está relacionado “à compreensão de uma formação multidimensional dos sujeitos, considerando as diferentes formas de expressão do conhecimento e a necessidade de se valorizar múltiplas experiências formativas a serem potencializadas” (GIROTTI; JORGE e OLIVEIRA, 2022, p. 5).

É preciso deixar bem claro que este artigo apresenta a concepção de Educação Integral, e, não, a ampliação da jornada escolar, própria dos modelos de Ensino em Tempo Integral. Tais conceitos, equivocadamente considerados como correlativos, constituem duas formas completamente diversas, com aspectos próprios que necessitam ser constatados para um maior entendimento. Sem intenção de aprofundar nestes conceitos para não fugir do escopo do texto, é profícuo destacar que a ampliação escolar está diretamente ligada ao tempo, já a educação integral, que é o âmago deste artigo, é alusiva à formação plena e integral do estudante.

Para tanto, foram apresentadas as PPIs no EMI como possibilidade real de garantir a formação integral para os estudantes das escolas públicas, mais especificamente. Diante disso, as PPIs possibilitam a integração e relações entre os saberes, tendo como

caminho a seguir a ligação da parte com o todo, formando uma totalidade. Todo este processo está inserido nas dimensões do fazer, do pensar e numa perspectiva de unidade entre a parte e o todo, o todo e a parte, na reflexão-ação, teoria e prática, constituindo a práxis. Sobre as práticas integradoras, afirmam Santos *et al.* (2018, p. 198),

[...] buscam ressignificar estratégias de ensino-aprendizagem com o intuito da promoção de um ensino pautado na perspectiva de integração entre disciplinas técnicas e propedêuticas, ou seja, em consonância com as diretrizes do EMI para uma formação, não apenas técnica, mas, sobretudo, com ampla capacidade de desenvolvimento intelectual de forma mais humanizada, complexa, crítica e criativa.

A integração vai além da interdisciplinaridade, visto serem exigidos todos os meios de práticas para proporcionar uma formação politécnica ao estudante. Nessa acepção, “o que se espera desta integração é mais que uma ação interdisciplinar, mas, sobretudo, uma prática que considere a formação integral do educando” (Santos *et al.*, 2018, p. 191). Nesse caminho, as práticas consistem em revitalizar a teoria pela prática numa concepção da práxis, da mesma forma que outras práticas integradoras tão bem citadas por autores como Araujo e Frigotto (2015), Rodrigues e Araújo (2017). Essas práticas incluem a integração dos saberes no dia a dia, a contextualização, a interdisciplinaridade, a estimulação da criatividade e criticidade científica, o trabalho coletivo, a postura e a atitude docente integradora, a articulação entre trabalho e ensino, o fortalecimento de ações emancipadoras e a relação de parte e do todo. Com as práticas integradoras, o conteúdo passa a ter sentido e significado para o estudante, proporcionando a ele uma formação plena e integral.

Sendo assim, Henrique e Nascimento (2015) reiteram que as práticas integradoras são ações educativas que mobilizam a integração dos indivíduos, dos conhecimentos e das instituições. Portanto, têm como finalidade experimentar as PPIs no dia a dia da escola por meio das relações entre saberes e não saberes, construindo, com isso, um arranjo de novos conhecimentos que se associam, indo da parte para a compreensão da totalidade, dentro do EMI. A sua incorporação ao EMI terá a capacidade de promover a integração curricular e a comunicação entre as disciplinas, além de oportunizar a interdisciplinaridade e a contextualização, possibilitando uma formação integral e emancipadora.

Contudo, estudos de teóricos como Araujo (2010), Morin, Almeida e Carvalho (2002) e Ramos (2008, 2017), entre outros, evidenciam que as PPIs no EMI, experimentadas no dia a dia escolar, tornar-se ão grandes colaboradoras da formação integral do indivíduo por meio de conteúdos problematizados e contextualizados, integrando-se de forma interdisciplinar. As práticas introduzidas no ambiente escolar podem possibilitar uma redução da compartimentalização dos saberes disciplinares, da descontextualização dos conteúdos e da fragmentação do conhecimento, dificultando o desenvolvimento por inteiro do estudante.

Para Morin (2006, p. 37), “todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto”, visto que, quando se contextualizam os conteúdos, os processos de aprendizagem se tornam significativos e relevantes, proporcionando, para os estudantes, sentido e consciência crítica do conhecimento. Segundo Henrique e Nascimento (2015, p. 69), “a prática integradora, a exemplo do projeto integrador, é fortalecida no contexto de um currículo integrado, aquele que prima por uma formação integral para o ser humano”. Logo, a proposta do EMI é tornar uma realidade a formação integral do estudante, necessitando, para isso, necessita das PPIs implementadas no dia a dia em sala de aula.

De acordo com Moura, Filho e Silva (2015), o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação integral e politécnica. Desse modo, a experimentação de PPIs no EMI faz-se necessária para chegar a esta formação por inteiro do sujeito. “Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo” (SAVIANI, 2022, p. 4).

Pela capacidade destas práticas para a formação integral, surge a questão que norteia este estudo: **qual a importância das práticas pedagógicas integradoras incorporadas à EPT na modalidade EMI e como elas possibilitam a formação integral?** É necessário, para que as PPIs se concretizem no contexto escolar, que elas sejam empregadas no trabalho docente e em todos os componentes curriculares como mecanismo fulcral para obter a formação integral e emancipadora. Ao adotar as PPIs no dia a dia escolar, o seu exercício acontecerá pela integração dos componentes curriculares, tendo como uma das vias a interdisciplinaridade dentro do currículo integrado do EMI. Em outras palavras,

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. 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 (PACHECO, 2012, p. 60).

Destarte, o trabalho pedagógico do docente terá como foco as disciplinas interligadas e dialogando regularmente, dado que o conhecimento no mundo

real não é subdividido, mas integralizado e articulado. Para que isso aconteça na prática docente, é preciso ter a visão do todo com consciência das partes que o constituem, gerando uma unidade. Nesse sentido, a prática interdisciplinar se desenvolve para uma aprendizagem contextualizada, problematizada e com interdependência, favorecendo a aprendizagem de forma significativa para os estudantes.

Então, quando se pensa em como experimentar as PPIs em sala de aula, conforme nos apontam Araujo e Frigotto (2015), elas poderão ser utilizadas de diferentes modos na prática docente, incluindo visitas técnicas integradas, seminários, gincanas, estudo dirigido, aulas expositivas, aulas interdisciplinares, aulas de campo, feiras, oficinas, jogos didáticos, projeto integrador e demais recursos metodológicos de ensino-aprendizagem. São ações pedagógicas simples e exequíveis, já que auxiliam na articulação dos conhecimentos científicos e técnicos. Perante o exposto, para que se tornem exequíveis, as ações pedagógicas necessitam de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) alinhado a esses princípios.

Resende e Veiga (2013) propõem um PPP fundamentado em práticas formativas integradoras, orientado pela integração e cooperação e que estimule a autonomia. Para tal, exige-se uma discussão reflexiva do PPP sobre a concepção da educação e sua relação com a sociedade e sobre o tipo de cidadão que deve ser formado, apto para o exercício da cidadania e com consciência crítica, visto que “o projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente” (RESENDE; VEIGA, 2013, p. 13).

As práticas partem da realidade em que vive o estudante e do mundo à sua volta, proporcionando sentido ao conteúdo proposto. Estas práticas integradoras apontadas acima têm como finalidade levar o estudante a visualizar a totalidade e compreender que este todo é constituído pelas partes e de forma

integrada. A experimentação das PPIs em sala de aula desenvolverá, no estudante, uma visão do mundo e da sua realidade e lhe proporcionará a tão almejada formação integral e emancipadora.

1.3 - Práticas pedagógicas integradoras à luz da pedagogia histórico-crítica

As PPIs, na perspectiva da corrente PHC, tornam-se processos pedagógicos robustos para sua implementação no EMI, na construção de uma formação integral e emancipadora. Logo, compreende-se que as PPIs e a PHC propõem procedimentos metodológicos similares, considerando que buscam a integração, a problematização e a contextualização dos saberes. Nessa concepção, os saberes sistematizados são construídos integrados à realidade social do estudante, tornando o conteúdo significativo e conectado ao mundo material. As práticas pedagógicas e a corrente teórica são baseadas no materialismo histórico-dialético, que fundamenta a construção do conhecimento, valorizando o desenvolvimento social do estudante. Assim,

Quando se pensa nos fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão dialética, essa relação do movimento e das transformações, e, do outro, que não se trata de uma dialética idealista, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2011, p. 119-120).

Isto posto, a PHC, com suas raízes fincadas no materialismo histórico e dialético, pretende resgatar as condições de unidade indissolúvel entre trabalho e

educação. Na visão de Geraldo (2014), um dos principais postulados da PHC consiste em considerar a educabilidade humana como forma derivada do desenvolvimento do trabalho produtivo e criativo, da sociabilidade, da comunicabilidade complexa e da racionalidade, desenvolvidos em um processo histórico-cultural, determinado de maneira recíproca com base no processo de produção da subsistência. A PHC, na prática social, é tanto o ponto de partida, como o ponto de chegada. Para Petenucci (2008), a prática social é considerada conhecimento teórico e prático tendo como base a vivência do educando e do professor a respeito de determinado tema. Estes saberes em ato e em potência – ponto de partida e de chegada da prática social, respectivamente – constituem, segundo Saviani (2011), o “trabalho não material”, em que o produto não se separa do produtor.

A PHC compreende o saber sistematizado produzido pela escola com base na transformação histórica da humanidade de forma dialética. Nessa concepção de proposta pedagógica, os conteúdos trabalhados em sala de aula precisam de contextualização e problematização, além de estar ligados à prática social. Nessa orientação, teoria e prática caminham lado a lado, sendo que a teoria tem seu fundamento quando está ligada à prática por meio da práxis: “em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo” (SAVIANI, 2011, p. 120).

Assim sendo, a PHC propõe trabalhar o saber sistematizado, significativo e problematizador, para que, assim, no processo de transmissão e assimilação, o estudante seja capaz de desenvolver vínculos pertinentes entre as diversas disciplinas e a realidade contextual na qual ele está inserido, entendendo o conhecimento como historicamente elaborado. Para Saviani (2011), a PHC mantém íntima relação com

a realidade escolar presente, sendo esta a raiz de sua origem, tendo sido pensada para as problemáticas modernas e comuns a educadores e educandos. Geraldo (2014, p. 22-23) cita como ocupação da PHC “sistematizar o conhecimento sobre as práticas educativas, identificando sua especificidade no conjunto das práticas sociais, suas finalidades, suas formas, seu movimento, seu desenvolvimento”.

Por último, observa-se que a concepção teórica da PHC, além de iluminar as PPIs no contexto escolar, é muito similar nas suas ações e propostas. De acordo com Gasparin (2012), Saviani, em seu livro *Escola e Democracia*, propõe cinco passos para o desenvolvimento da PHC, compreendendo “Prática Social inicial do Conteúdo”, “Problematização”, “Instrumentalização”, “Catarse” e “Prática Social final do Conteúdo”. Nessa orientação, compreende como Prática Social o ponto de partida, ou seja, o professor apresenta o conteúdo para os estudantes e estabelece um diálogo sobre o tópico com foco na realidade vivenciada. Na Problematização, são constatados os principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo, partindo do ponto de vista do estudante. Já na Instrumentalização, procura-se fortalecer a mediação pedagógica do professor, que permite ao estudante se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Quando se fala em Catarse, ela busca desenvolver no estudante a capacidade da síntese. O item Prática Social final representa o retorno ao ponto inicial, ou seja, com um novo agir do estudante, compreendendo a prática de uma nova maneira, funcionando como um retroalimento, considerando que o estudante já passou pela teoria (GASPARIN, 2012).

Ao fazer a análise e a síntese, percebe-se uma aproximação bem elevada com a proposta do EMI e das PPIs no contexto escolar. Este movimento da teoria histórico-crítica procura desvendar o novo método dialéti-

co de ensino-aprendizagem, tendo a dialética como “o modo de pensarmos as contradições, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2014, p. 7-8). E, ao desvelá-la, servirá como bússola, inspiração e esclarecimento para a experimentação das PPIs, no EMI, tendo como finalidade a formação integral/politécnica e omnilateral do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste artigo proporcionou uma melhor compreensão da importância da experimentação das PPIs à luz da teoria Histórico-Crítica, para que a proposta do EMI de formação por inteiro do estudante saia do campo das intenções e ideias e se torne uma realidade. A formação integral, prevista na proposta do EMI, no ambiente da EPT, de acordo com os autores citados nesta pesquisa bibliográfica, será possível com a implementação das PPIs no cotidiano escolar. As práticas no EMI como eixos redefinidores de metodologias de ensino-aprendiza-

gem, por meio da contextualização, problematização e de maneira interdisciplinar, poderão levar a uma formação integral.

Nesse sentido, o EMI da EPT requer a mediação das PPIs sob orientação da PHC como possibilidade real de uma formação integral e emancipadora dos estudantes. As práticas integradoras têm como horizonte a possibilidade da superação da dualidade histórica da educação no Brasil, proporcionando, assim, uma educação integral e integrada não no papel, mas, sim, em ações mediadas pelas PPIs. Todo este processo tem como finalidade formar estudantes emancipados e com capacidade de articular pensamento e ação, teoria e prática, possibilitando a compreensão e a transformação da realidade. Levando em consideração a significância e a abrangência deste assunto, constata-se a importância de examiná-lo com maior aprofundamento nas investigações. Estas pesquisas devem investigar com mais profundidade como se aplica no contexto escolar a experimentação das PPIs na categoria do EMI, numa concepção de formação integral.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L. **As práticas formativas em educação profissional no estado do Pará:** em busca de uma didática da educação profissional. Relatório final. Universidade Federal do Pará, 2010. Disponível: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/218>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: 17 de abril de 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: 23 de julho

de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

_____. **Lei 11.741 de 16 de julho de 2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 09 maio 2023.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 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 n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 11 maio 2022.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE (2004-2014).** Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

FAVA, R. **Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital.** São Paulo: Saraiva, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** 5. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

GERALDO, A. C. H. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. 175 p. (Coleção formação de professores).

GIROTTO, E. D.; JORGE, I. F.; OLIVEIRA, J. V. P. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gqYH5RfVNbvyzGStRB7f6FG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2022.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 79-108.

HENRIQUE, A. L. S.; NASCIMENTO, J. M. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Holos**, [s. l.], v. 4, p. 63-76, ago. 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3188/1127>. Acesso em: 28 set. 2021.

KONDER, L. **O que é dialética**. Coleção Primeiros Passos: 14. reimp., 28. ed. 1998. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2014.

MACHADO, L. R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 80-95.

MARTINS, W. C.; LIMA, P. F. R.; FREIRE, L. B. O. Uma interdisciplinaridade no ensino médio na educação profissional. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e72911634, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i1.1634. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1634>. Acesso em: 5 abr. 2022.

MORAES, F.; KÜLLER, A. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas**. São Paulo: Editora Senac, 2016.

MORIN, E. **A cabeça-bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Org.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, v. 2, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 1º jul. 2021.

_____. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1 ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. S. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e condições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNcTcD9CvkMMxfq8NyQy/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2021.

PACHECO, E. (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

PETENUCCI, M. C. Desvelando a pedagogia histórico-crítica. **Secretaria de Educação do Estado do Paraná**. Curitiba, 2008. 26 p. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-6.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

RAMOS, M. N. **Concepções do Ensino Médio Integrado**. Seminário da Secretaria Estadual de Educação. Pará, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 10 abr. 2022.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A.C.; SILVA, C.N.N. da (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, p. 20-43, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 07 abr. 2021.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

RESENDE, L. G.; VEIGA, I. P. A. (Org.) **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. 17. ed. Campinas-SP: Papirus, 2013.

RODRIGUES, D. D.; ARAÚJO, M. C. P. A integração curricular na concepção dos docentes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. **Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias**, Bogotá, v. 12, n. 1, p. 13-26, 2017. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/10324>. Acesso em: 03 abr. 2022.

SANTOS, A. A. *et al.* Práticas Pedagógicas Integradoras no Ensino Médio Integrado. **Holos**, ano 34, v. 06, p. 185-199, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7611>. Acesso em: 02 jul. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. E13666, mar. 2022. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13666>. Acesso em: 03 abr. 2022.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 32, p. 52-180, jan./abr de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SILVA, L. M.; MELO, T. G. S.; NASCIMENTO, J. P. Ensino médio integrado e práticas pedagógicas integradoras: caminhos para a formação humana integral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, n. 8, v. 1, p. 2-10, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3560>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

SOUZA, E.; BENITES, L. C. Ensino médio integrado: em busca da utopia da formação integrada. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 25, p. 105-120, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/62773>. Acesso em: 04 abr. 2022.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, 2001.