



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ÉRICA DE SOUZA MACHADO

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO HUMANA NA
ESCOLA BÁSICA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA DO CURSO INTEGRADO DE MÚSICA DO
COLÉGIO PEDRO II

Rio de Janeiro
2022

ÉRICA DE SOUZA MACHADO

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO HUMANA NA ESCOLA BÁSICA:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO CURSO INTEGRADO DE
MÚSICA DO COLÉGIO PEDRO II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Professor Dr. Rogério Mendes de Lima.

Rio de Janeiro

2022

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

M149 Machado, Érica de Souza
Ensino Médio Integrado e formação humana na escola básica: considerações a partir da experiência do curso integrado de música do Colégio Pedro II / Érica de Souza Machado. - Rio de Janeiro, 2022.

142 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério Mendes de Lima.

1. Ensino médio - Estudo e ensino. 2. Ensino médio integrado. 3. Ensino técnico. 4. Práticas pedagógicas. 5. Currículos. I. Lima, Rogério Mendes de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 373.246

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



ÉRICA DE SOUZA MACHADO

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO HUMANA NA ESCOLA BÁSICA:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO CURSO INTEGRADO DE
MÚSICA DO COLÉGIO PEDRO II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 21 de fevereiro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogerio Mendes de Lima

PROFEPT/CPII

Orientador

Profa. Dra. Esther Kuperman

PROFEPT/CPII

Prof. Dr. Ricardo Cesar da Costa

IFRJ/São Gonçalo



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



ÉRICA DE SOUZA MACHADO

CONEXÃO CONHECIMENTO E REALIDADE
Guia para a elaboração coletiva de mapas mentais na prática
pedagógica integradora

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 21 de fevereiro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogerio Mendes de Lima
PROFEPT/CPII
Orientador

Profa. Dra. Esther Kuperman
PROFEPT/CPII

Prof. Dr. Ricardo Cesar da Costa
IFRJ/São Gonçalo

Dedico esse trabalho a minha irmã Aline, alguém que durante toda a vida buscou conhecimento e aprimoramento incansavelmente, apesar das adversidades. Sempre com um belo sorriso estampado no rosto, distribuindo bem estar e felicidade por onde passou. Ela está onde estou, onde estive e onde estarei. Amor e gratidão eternos.

AGRADECIMENTOS

Numa trajetória de vida onde as palavras luta e persistência foram marcantes, eu poderia dizer que não faltaram pessoas que me estendessem a mão nessa caminhada. Sabemos que os desafios se triplicam quando um trabalhador não quer simplesmente estar empregado, mas deseja buscar o meio acadêmico, por que tanto em termos de dificuldades quanto de oportunidades, a resposta “não” vira quase uma rotina.

Em meio a esse processo formativo vivi o ano de 2021, que foi o mais difícil da minha vida. Em minha família perdemos uma estrela que brilhava nesse mundo, e que hoje descansa na imensidão. Eu sou grata por quem foi Aline Machado, por nossa parceria que ia além do laço sanguíneo, e que vai além da vida terrena. Não seria quem sou se não tivesse tido como irmã essa luz que passou por aqui, chamada Aline Machado.

Agradeço imensamente à minha família, em especial minha mãe Janete e meu pai Rubens. Vocês são a tradução das palavras base e amor na minha vida. Chego a esse momento por que sempre pude contar com o abrigo, apoio, compreensão, cooperação e ao amor incondicional de vocês. Que nos mantenhamos firmes no amor que nos une eternamente.

Agradeço também ao Leandro pelo tanto que evoluímos juntos, e que assim possamos continuar. Ele acompanhou de perto os meus desafios e favoreceu o alcance meus objetivos. Que continuemos a contar um com o outro e sejamos felizes.

Sou grata aos meus amigos e amigas, pois todos e todas de alguma forma participaram desse processo, em geral, felizes a cada etapa que se concluía, e sendo apoio e leveza e muitos momentos. Em especial, nesse caso, quero citar Suellen e Wanderson como amigos que me incentivaram a perceber o PROFEPT como um caminho de formação possível na minha vida.

Quero agradecer aos colegas de turma e aos professores com quem pude interagir e aprender durante essa minha passagem por aqui, e em especial pessoas que foram peças fundamentais para que eu concluísse essa jornada, em especial a Renata, ao João que certamente levarei para a vida, e ao meu orientador, Rogerio Mendes.

Valeu até aqui! Que Deus nos permita outros momentos e oportunidades!

RESUMO

MACHADO, Érica de Souza. **Título:** Ensino Médio Integrado e formação humana na escola básica: considerações a partir da experiência do curso integrado de música do Colégio Pedro II. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 prevê que a educação escolar tenha como objetivos a formação integral dos indivíduos e seu pleno desenvolvimento. Entretanto, até os dias de hoje são percebidas diferentes iniciativas nas políticas públicas e nas propostas curriculares para o ensino médio, que evidenciam a predominância de uma educação utilitária que contradiz a proposta de formação integral dos estudantes, principalmente no que se refere ao seu potencial crítico. Nesse cenário, um dos grandes desafios está relacionado à educação profissionalizante que precisa realizar simultaneamente, a formação profissional e a formação para a cidadania, podendo ou não oportunizar uma formação integral, a depender das propostas pedagógicas curriculares em que está pautada e das tensões que envolvem sua efetivação. Por conta disso, o problema de pesquisa que orienta esse estudo está centrado em analisar as possibilidades de contribuição das propostas pedagógicas curriculares do Ensino Médio Integrado para a formação integral dos estudantes. O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar se as propostas pedagógicas e curriculares implementadas no curso de Técnico em Instrumento Musical, no Colégio Pedro II, criam condições para o desenvolvimento da formação humana integral dos estudantes. Foram objetivos específicos da pesquisa: verificar e analisar a legislação vigente para o ensino médio integrado e suas proposições para a formação integral do aluno; investigar de que modo o currículo e as práticas docentes procuram contribuir com a formação integral dos estudantes; identificar as possibilidades e limites da ação docente no processo da formação integral dos estudantes; analisar em parceria com os docentes do curso, as possibilidades da formação integral dos estudantes e criar e disponibilizar um guia com estratégias para a construção de mapas mentais que articulem diferentes elementos da formação integral do sujeito. As perspectivas teóricas que orientaram esse estudo foram a pedagogia de Paulo Freire e a proposta da escola unitária de Gramsci e suas proposições de formação autônoma e crítica dos estudantes. A pesquisa teve como participantes os professores que atuam no curso de Técnico em Instrumento Musical, no Colégio Pedro II e foi realizada no Campus Realengo II. Os instrumentos de coleta de dados consistiram em questionários e entrevistas realizadas com professores e a metodologia de análise dos dados teve por base elementos da análise crítica do discurso. Como resultado da pesquisa espera-se que os docentes envolvidos no projeto possam refletir sobre suas práticas e as possibilidades de articulação entre as diferentes dimensões da formação discente. O produto educacional elaborado, buscando trazer alternativas para as percepções obtidas a partir desse estudo, é um guia para a construção de mapas mentais que articulem conhecimento teórico e experiência social de modo a contribuir para a formação crítica dos estudantes.

Palavras-chave: formação integral; ensino médio integrado; práticas pedagógicas; currículo; mapas mentais.

ABSTRACT

MACHADO, Érica de Souza. **Title:** Integrated High School and human formation in basic school: considerations from the experience of the integrated music course at Colégio Pedro II. 2022. Dissertation (Professional Master's in Vocational and Technological Education) – Dean of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

The Law of Directives and Bases of Education of 1996 provides that school education has as its objectives the integral formation of individuals and their full development. However, to this day, different initiatives are perceived in public policies and curricular proposals for secondary education, which show the predominance of a utilitarian education that contradicts the proposal for comprehensive training of students, especially with regard to their critical potential. In this scenario, one of the great challenges is related to vocational education that needs to be carried out simultaneously, professional training and training for citizenship, which may or may not provide opportunities for comprehensive training, depending on the curricular pedagogical proposals in which it is based and the tensions that involve its effective. Because of that, the research problem that guides this study is centered on analyzing the possibilities of contribution of the pedagogical proposals of the Integrated High School curriculum for the integral formation of the students. The general objective of the research was to analyze whether the pedagogical and curricular proposals implemented in the Musical Instrument Technician course, at Colégio Pedro II, create conditions for the development of the students' integral human formation. The specific objectives of the research were: to verify and analyze the current legislation for integrated secondary education and its proposals for the integral formation of the student; investigate how the curriculum and teaching practices seek to contribute to the comprehensive training of students; identify the possibilities and limits of teaching action in the process of comprehensive student education; analyze, in partnership with the course professors, the possibilities for the integral formation of students and create and make available a guide with strategies for the construction of mental maps that articulate different elements of the integral formation of the subject. The theoretical perspectives that guided this study were the pedagogy of Paulo Freire and the proposal of the unitary school by Gramsci and its proposals for autonomous and critical education of students. The research had as participants the teachers who work in the Musical Instrument Technician course at Colégio Pedro II and will be held at Campus Realengo II. The data collection instruments consisted of questionnaires and interviews carried out with teachers and the data analysis methodology was based on elements of critical discourse analysis. As a result of the research, it is expected that the professors involved in the project can reflect on their practices and the possibilities of articulation between the different dimensions of student education. The educational product elaborated, seeking to bring alternatives to the perceptions obtained from this study, is a guide for the construction of mental maps that articulate theoretical knowledge and social experience in order to contribute to the critical formation of students.

Keywords: integral training; integrated high school; pedagogical practices; resume; mental maps.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1: Tempo de atuação no Curso Integrado de Técnico em Instrumento musical	59
Gráfico 1: Experiência profissional dos participantes	59
Gráfico 2: Formação profissional dos participantes	60
Imagem 1: Mapa mental que representa a proposta do produto educacional dessa pesquisa.....	110
Imagem 2: Exemplificação da técnica draw my life	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CNE/ CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

CPII – Colégio Pedro Segundo

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

EMI – Ensino Médio Integrado

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IF's – Institutos Federais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

PROPGPEC - Diretoria de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

PROUNI- Programa Universidade Para Todos

RPS – Reunião de Pedagógicas Semanais

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	15
1.1. APRESENTAÇÃO.....	15
1.2. INTRODUÇÃO.....	16
1.3. CONTEXTO DO ESTUDO.....	19
1.4. PROBLEMA DA PESQUISA.....	19
1.5. OBJETIVOS.....	20
1.5.1. Objetivo Geral	20
1.5.2. Objetivos Específicos	20
1.6. JUSTIFICATIVA.....	20
2. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO DISCENTE: DILEMAS E PERSPECTIVAS	24
2.1. LEGISLAÇÃO, DUALIDADE E CURRÍCULO ENSINO MÉDIO.....	27
2.2. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DO INÍCIO DO DEBATE À SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO NA REDE FEDERAL.....	32
3. GRAMSCI E FREIRE COMO HORIZONTES PARA PENSAR O ENSINO INTEGRADO	39
3.1. GRAMSCI E A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CONTRA HEGEMÔNICA.....	39
3.2. A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO PARA AUTONOMIA EM FREIRE	43
3.3. ESCOLAS INTERESSADAS, EDUCAÇÃO BANCÁRIA E CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	46
4. A EXPERIÊNCIA DO CURSO TÉCNICO DE MÚSICA DO COLÉGIO PEDRO II	50
4.1. A METODOLOGIA E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	50
4.2. A IDA AO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	52
4.3. QUEM SÃO OS PARTICIPANTES? TRAJETÓRIAS DOCENTES E ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	58

5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DISCENTE NO CURSO DE INSTRUMENTO MUSICAL NO COLÉGIO PEDRO II.....	62
5.1. A CONSTRUÇÃO COTIDIANA DE UM CURSO: O TÉCNICO EM MÚSICA E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO DISCENTE.....	78
5.1.1. Sobre o Ensino Médio Integrado – Concepções.....	79
5.1.2. Sobre ensino médio regular e ensino médio profissionalizante.....	82
5.1.3. Atividades extracurriculares.....	88
5.2. A FORMAÇÃO HUMANA NO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UM OLHAR GRAMSCIANO.....	89
6. ELABORAÇÃO DE MAPAS MENTAIS COMO ESTRATÉGIAS PARA ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	94
6.1. NÃO É TUDO “UM MAR DE ROSAS”: OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	94
6.2. A PROPOSTA DO PRODUTO: ESTRATÉGIAS PARA INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO.....	106
6.2.1. Um panorama da proposta de produto.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	124
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	126
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	129
APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	131
ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NA PLATAFORMA BRASIL.....	132

1 INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO

Iniciei meus estudos frequentando escolas públicas do Rio de Janeiro e cursando o magistério no ensino médio, que por sua vez permitiu que o meu olhar acerca da educação e da vida de modo geral se ampliasse. As aulas de sociologia, filosofia, psicologia e fundamentos da educação fizeram com que eu percebesse a informação como uma ferramenta valiosa para a emancipação no sentido da formação integral do sujeito. Passei a refletir sobre a importância de reconhecer as especificidades das minhas origens, entendendo que muitas vezes somos propensos a realizar escolhas que não são essencialmente as nossas, e diante disso, buscar estratégias para conseguir atingir aos nossos objetivos.

Por meio de uma bolsa de estudos do PROUNI, em um curto prazo de tempo de pesquisa para realizar minha escolha, optei por cursar Serviço Social na graduação, cuja grade curricular me interessou, pelos campos de estudo que a compunham. Decidi que articular Serviço Social e Educação seria uma opção que daria mais sentido a minha formação, sem deixar de atender aos meus interesses de estudo por afinidade pessoal.

Outro desafio com o qual me defrontei desde o início da maioridade era o de trabalhar para que pudesse estudar, e com isso eu precisava viabilizar a minha formação com essa necessidade. No meio profissional comecei a dar aulas em instituições privadas na etapa da Educação Infantil. Ao fim da graduação já havia prestado concurso para professora de Educação Infantil, na Prefeitura do Rio de Janeiro, iniciando no cargo em junho de 2011.

No campo de estágio, o contato com jovens oriundos de escolas públicas de Nível fundamental me fez perceber que eles faziam uma ligação quase que automática entre a escola e o mercado de trabalho, ou até mesmo a profissionalização. Comecei a ter vários questionamentos sobre o papel da educação na vida desses jovens, se eles percebiam que ela poderia ocorrer visando objetivos mais amplos do que a formação para o mercado de trabalho, e outras considerações. Meu Trabalho de Conclusão de Curso tratou justamente de situar o contexto de disputa existente entre algumas concepções de educação na sociedade, onde cada uma tinha uma intencionalidade e uma finalidade específica.

Profissionalmente, prestei concurso novamente para o mesmo cargo em outra oportunidade e em fevereiro de 2013, ingressei com minha segunda matrícula na mesma Prefeitura onde permaneço trabalhando no cargo e nas duas matrículas como regente até os dias atuais. Em 2013 decidi cursar uma licenciatura como forma de aprimorar-me na área de educação bem como de ampliar as minhas possibilidades de atuação nesse meio, optando pela licenciatura em História. Concluí essa graduação no final de 2015, traçando um panorama histórico dos projetos educacionais em disputa na educação brasileira a partir de 1930.

A oportunidade de dar continuidade aos meus estudos por meio do PROFEPT, mais uma vez foi vista por mim como uma boa articulação com a minha trajetória de estudo e pesquisa até então, uma vez que os conteúdos das disciplinas tornaram possível a continuidade de estudos relacionados à educação, às bases conceituais do curso de Serviço Social e à linha de pesquisa traçada na licenciatura em História, que se efetiva a por meio dessa dissertação.

1.2. INTRODUÇÃO

A educação é constantemente impregnada de sentidos e intencionalidades que vão além das relações de ensino, de aprendizagem e da construção do conhecimento. Analisando a legislação que regulamenta o ensino médio no Brasil, surge a percepção de que existe uma tendência em seu discurso a possibilitar uma relação próxima entre essa etapa escolar e a inserção desses alunos no exercício do trabalho, não se referindo ao sentido do termo em sua forma ontológica como uma das categorias essenciais na construção da vida em sociedade e do ser social, mas por meio de um vínculo empregatício, atrelando a função fundamental da educação escolar correspondesse a um preparo ou um pré-requisito para o ingresso do jovem no mercado de trabalho, um desdobramento da origem do ensino profissional no Brasil, no início do século XX.

No que se refere ao Ensino Médio Integrado, referido como educação integral na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação 9394/96, não foram percebidas considerações ou orientações definidas sobre como ela se configuraria nas escolas brasileiras. Quase vinte anos depois, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 que a toma por base, a mesma se atém a ampliação de vagas no ensino médio, sem considerar problemáticas estruturais que envolvem o acesso e a permanência do

estudante brasileiro na escola.

Esse fato aponta para as dificuldades encontradas na definição e estruturação da proposta de ensino integrado na escola brasileira, em especial na interrelação entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante que na maioria dos casos são ministrados de forma estanque, sem que seus conteúdos estejam articulados.

A Base Nacional Curricular Comum (2017), assim como a LDB 9394/96 em alguns pontos se alicerça na proposta de competências e habilidades, atrelando a educação de nível médio a uma concepção utilitarista, ideia que colide com a perspectiva de formação integral, sendo já fragmentada em sua gênese, e em consequência disso não viabilizando uma formação crítica.

Como contraponto, analisando as mesmas bases legais no que se refere às suas proposições para a formação integral do aluno do ensino médio, nota-se que são reduzidas as argumentações nessas leis que fazem alusão a uma formação mais ampla do indivíduo, envolvendo aspectos além dos relacionados ao preparo para o trabalho, como por exemplo, sua própria realidade. No entanto, tais passagens da lei são expressas de maneira vaga, pouco definida, usando termos genéricos como “cidadania”, “qualidade”, “formação integral”, que não trazem subsídios para de fato se entender o sentido com o qual tais conceitos são empregados, consistindo em estruturas esvaziadas de significado, e sujeitas aos interesses de quem controla essa relação de poder.

O Decreto 5154/2004 que expressa determinações sobre a educação profissional em território nacional e a Reforma do Ensino Médio, que partindo da Lei 13.415/2017, também trazem proposições que evidenciam aspectos técnicos e profissionais da formação, o que não coaduna com a ideia de uma formação integral e conseqüentemente se distancia da formação crítica do estudante. O percurso histórico de elaboração desse decreto e as medidas implantadas mesmo após sua promulgação reforçam a forte ligação do ensino médio com a formação essencialmente profissional, especialmente na rede pública. Uma escola pública, para a massa pode ser baseada em princípios liberais, pela hegemonia burguesa, e com isso os espaços educacionais são usados para a manutenção do status quo dessa classe¹ (GRAMSCI, 1982).

¹ Essa discursão está presente na obra “A reprodução”, de Bourdieu e Passeron¹² (2014), onde os autores questionam a neutralidade da escola e, tendo por base o sistema escolar francês, concluem que a instituição reproduz as desigualdades sociais da sociedade por se tratar de uma instituição

Em relação a legislação educacional, salienta-se que a dualidade existente na educação vai muito além do acesso, visto que o oferecimento de educação pública e gratuita está garantido pelas políticas públicas, o que não acontece em relação ao conhecimento oferecido, que é restritivo e focalizado, de acordo com as necessidades do capital, com destaque para a formação profissional. Tal como aponta Gramsci (1982), quando ressalta a crise da escola da cultura, as escolas atuais e a educação, enquanto política pública, enfrentam a crise do conhecimento amplo acerca das humanidades, cujo acesso não é democratizado.

Na perspectiva adotada nesta pesquisa, o Ensino Médio Integrado tem o potencial de ser um elemento germinal de uma escola omnilateral, de práticas pedagógicas desinteressadas, nos termos de Gramsci (1982), onde a base do ensino é a formação humana em seus múltiplos aspectos, onde o trabalho seja percebido como princípio educativo, a ciência como originária da produção humana, a tecnologia como uma ciência aplicada e a cultura como o acúmulo de saberes constituídos pela humanidade.

Para compreender as possibilidades de sua configuração com base nessas perspectivas, é necessária uma investigação a respeito do currículo e das práticas pedagógicas no ensino médio integrado e de sua vinculação com a formação crítica dos alunos.

Como parte essencial do processo de formação humana considerou-se, nessa pesquisa, a escola comprometida com a formação integral no sentido expresso por Gramsci (1982) que visa possibilitar uma integração entre as dimensões da teoria e da prática, e as propostas de Freire por considerar as implicações provenientes do contexto social vivenciado pela comunidade escolar, ambas percebendo o aluno como participante ativo na construção de seu conhecimento, expressando o comprometimento com a elaboração de propostas curriculares que tenham como finalidade, oferecer bases que vão além da formação profissional.

Nos termos dessa pesquisa, entende-se formação integral como aquela que articula formação profissional, propedêutica e o contexto social no qual está inserido o estudante. No entanto, o próprio currículo é permeado por tensões e relações de poder, onde interesses diversos transitam. Isso gera uma falta de definição mais

essencialmente classista, o que se percebe desde a elaboração e execução das atividades pedagógicas e de organização da escola até os objetivos existentes em relação a formação do estudante.

compreensível sobre o que fazer para a formação descrita na legislação como integral se configure na prática pedagógica, ficando suscetível a possibilitar uma educação de caráter utilitarista, restrita a ser essencialmente profissionalizante.

De acordo com Moura (2013), o Ensino Médio Integrado (EMI), baseado na Escola Unitária de Gramsci consiste num possível caminho de travessia em direção à transformação do modo de produção vigente por meio da omnilateralidade. O autor considera que há uma dualidade expressa na educação que se soluciona somente a partir do rompimento com a lógica capitalista, que por sua vez se apropria do discurso dessa proposta de ensino, deslocando-a para o atendimento de seus interesses e ocasionando um cenário de disputa entre os princípios ético-políticos dessa concepção de formação integral e a sua apropriação arbitrária pelos ideais capitalistas.

Para uma intervenção mais comprometida com a formação integral, os princípios da educação devem ser cada vez mais desvinculados da lógica do capital, para mover-se em direção a práticas educacionais mais abrangentes, alicerçadas no questionamento, diálogo e transformação, possibilitando a formação crítica. Pretende-se que essa pesquisa contribua para a percepção dos limites e possibilidades de práticas pedagógicas alicerçadas na construção da criticidade do aluno, ocasionando rebatimentos dentro da prática de sua cidadania.

1.3. CONTEXTO DO ESTUDO

De acordo com Mészáros (2008) as determinações do capitalismo se inter-relacionam com todos os processos sociais existentes. Por esse prisma, por meio da educação formal os estudantes devem ser introduzidos a uma aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes da própria sociedade. Nesse contexto, especializar-se através da educação possibilita ao indivíduo maiores chances de empregar-se, sendo, nesse cenário, a educação profissional uma oportunidade valorizada pelos estudantes e suas famílias, uma vez que incide de modo direto e a curto prazo sobre as suas condições de existência.

Atravessada pela meritocracia, a perspectiva da educação enquanto direito social é deslocada para o ideal de autor responsabilidade de cada indivíduo sobre o seu processo formativo, pelo seu sucesso ou fracasso (MARCATO e CONTI, 2017).

Atrair o fazer pedagógico aos ideais de formação integral significa caminhar na contramão dessa doutrina, considerando o processo de ensino e aprendizagem como uma construção social coletiva e participativa, onde os processos são mais importantes do que os resultados.

Este estudo será realizado no Ensino Médio Integrado - Técnico em Instrumento Musical, no CPII - Campus Realengo II, com os docentes da parte técnica do curso, a fim de aprimorar a compreensão e de buscar respostas sobre as possibilidades existentes no ensino médio integrado de vinculação entre o currículo, a prática pedagógica e a dinâmica do contexto social do aluno, colaborando com a sua formação crítica, como componente da formação humana integral.

A compreensão do sujeito sobre sua realidade lhe fornece bases para ampliar seus conhecimentos, que por sua vez, passam a fazer sentido para o aluno de forma mais eficiente a partir da relação mútua de complementação entre esse contexto e a prática pedagógica. Nesse aspecto, a formação integral que serve de modelo para este estudo é aquela que articula a formação intelectual e a formação profissional como partes indissociáveis da construção humanística dos indivíduos.

1.4. PROBLEMA DE PESQUISA

- De que modo, os currículos praticados no Ensino Médio Integrado nas escolas da rede federal de ensino básico e tecnológico contribuem para a formação integral de seus alunos?

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo Geral

- Analisar como as propostas curriculares do curso de Ensino Médio Integrado Técnico em Instrumento Musical, no Colégio Pedro II, Campus Realengo II, contribuem para a formação humana integral dos estudantes.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Verificar a legislação vigente para o Ensino Médio Integrado, analisando suas proposições para a formação integral dos estudantes;
- Investigar de que formas o currículo e as práticas docentes buscam contribuir com a formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado Técnico em Instrumento Musical, do Colégio Pedro II - Campus Realengo II;
- Identificar as possibilidades e limites da ação docente no processo de formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado Técnico em Instrumento Musical, do Colégio Pedro II, Campus Realengo II;
- Criar e disponibilizar um guia com estratégias para a construção de mapas mentais que articulem diferentes elementos da formação integral do sujeito, com base em perspectivas críticas.

1.6. JUSTIFICATIVA

A educação básica no Brasil é composta por três etapas de ensino, de forma sequencial: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A transição do ensino fundamental para o ensino médio coloca o jovem em um contexto de decisões sobre o início de sua formação mais específica, onde os caminhos seguidos pelos alunos se diferem de acordo com seus interesses profissionais, pelas oportunidades existentes atingíveis para cada um, que estão muitas vezes atreladas a questões socioeconômicas, partindo da necessidade de geração de renda.

O ensino médio demarca não somente as pretensões quanto a possíveis formações técnicas que os jovens possam ter, pois, já que estão prestes a inaugurar a vida adulta, alguns se circunscrevem num paradoxo entre o que possam querer fazer e o que têm necessidade visando sua subsistência, ou, até mesmo o que têm oportunidade de fazer na continuidade de seus estudos. Neste sentido, o estudante do ensino médio profissional e tecnológico é um futuro trabalhador em potencial, sendo capacitado em sua formação técnica, para exercício de um ofício relacionado a ela.

Muitas leis brasileiras normatizam o ensino médio e a educação profissional e tecnológica atrelada a essa etapa escolar, traçando as maneiras como podem ocorrer,

articulações e parcerias, e também definindo de modo claro alguns procedimentos desse ensino. A profissionalização dos jovens tem importância e notoriedade nas bases legais, não havendo tal expressividade nesses textos no tocante à educação integral, na forma como é mencionada.

Historicamente, a educação enquanto política pública é impregnada pelas demandas do processo produtivo, que atualmente exigem um trabalhador flexível que se adapte à fragmentação do mundo do trabalho, onde algumas habilidades e competências voltadas pra a profissionalização são requeridas e outras tais como a intelectualidade e a criatividade não são valorizadas.

Em consequência, a educação escolar oferecida essencialmente na rede pública é impactada pela fragmentação intrínseca ao trabalho nos moldes da sociedade capitalista, que se reproduz no currículo e nas práticas pedagógicas, que por sua vez podem ser superadas somente a partir do momento em que a educação for deslocada do cenário capitalista, não sendo mais utilizada como estratégia para sua manutenção, partindo de sua superação (KUENZER, 2004).

A formação profissional no ensino médio acontece numa etapa em que o próprio jovem está se desenvolvendo em múltiplos aspectos: físico, emocional, psicológico, ideológico, seus princípios éticos e políticos, dentre outras questões. Nesse contexto, a formação crítica do discente é algo importante a ser considerado durante o processo de profissionalização, pois ele está prestes a participar de situações onde tenha que manifestar opiniões e tomar decisões que envolvem a coletividade, bem como a sua própria vida e suas perspectivas de futuro.

É importante também que esse jovem passe a perceber por si mesmo, o que lhe impulsiona e o que lhe incomoda, considerando que as tensões inerentes à lógica capitalista não são imutáveis, havendo dimensões de responsabilidade dele próprio nesse universo de situações de sua realidade, bem como a possibilidade de mudança dessas conjunturas, que podem partir de organizações coletivas e mobilizações políticas.

O trabalho tem um princípio educativo que consiste na atividade fundante do ser social e da humanidade, de modo que enquanto trabalha ele modifica a si e ao meio em que vive num processo dialético (MANACORDA, 2008). No entanto, o desempenho dessas mediações se torna cada vez mais indireto e fragmentado, uma vez que o sentido de sua atividade não se concretiza na vida do trabalhador de modo objetivo e prático. Com isso, o “por que” de suas ações se torna algo obscuro, e mais

obsuro ainda fica o conhecimento que ele tem das circunstâncias que levam a falta de sentido de sua atividade, ou seja, à alienação do trabalho.

O caráter crítico da educação não é tratado de uma forma objetiva na legislação, que sustenta termos vazios para tratar desse assunto, favorecendo a falta de definições mais precisas para garantir aos alunos, como parte integrante da sua formação de ensino médio, a existência de momentos em que sejam levados a refletir sobre a sua dinâmica social e sobre as contradições postas em nossa sociedade, reforçando ainda a manutenção do sistema, possibilitando sua reprodução.

Essas referências genéricas dão margem para inúmeras possibilidades de abordagens pedagógicas para o que seria uma formação integral, a serem mais bem definidas no currículo de cada instituição de ensino, campo intermediado por relações de poder, que interferem nessa autonomia oferecida pela legislação, o que traduz uma falta de direcionamento sobre com como, quando e em que situações essa formação integral atrelada ao desenvolvimento da criticidade do estudante seja garantida.

O estudo pretende propiciar a reflexão sobre a formação integral, gerando contribuições para o debate acerca dessa temática a nível acadêmico, e profissionalmente sua relevância está na oportunidade de reorientar aspectos da prática pedagógica, possibilitando seu aprimoramento a partir das respostas ao problema de pesquisa.

Por meio deste estudo pretende-se analisar as possibilidades de contribuição das propostas pedagógicas curriculares do curso de Ensino Médio Integrado Técnico em Instrumento Musical, no Colégio Pedro II, Campus Realengo II, para a formação crítica dos estudantes, como parte de sua formação humana, partindo de momentos de problematização, como forma de possibilitar um olhar mais amplo da dinâmica social e sua relação com conteúdos das disciplinas profissionais e propedêuticas, colaborando com a formação integral do aluno.

Nesse sentido pretende-se que tal conhecimento lhe sirva de base inicial para que ele compreenda seu papel na dinâmica social da qual faz parte, para que assim perceba a importância de seu protagonismo na mudança dessa realidade, colaborando para o desenvolvimento de seu senso crítico e autonomia. O vínculo com a realidade e noção de seu pertencimento a uma totalidade, são essenciais para que o indivíduo alcance um conhecimento real de seu contexto, que está conectado com dimensões bem mais amplas do que as que consegue enxergar nitidamente somente pelo fato de experienciá-lo.

Sendo assim, são necessários momentos estimuladores da reflexão desses alunos de seu papel dentro de seu contexto social, a começar por situações que façam parte de sua realidade, deslocando as propostas e práticas pedagógicas da intencionalidade de sanar as necessidades imediatas relacionadas à sua inserção na vida profissional, para passar para o compromisso em compreender, recusando o conformismo, as possíveis causas e desdobramentos dessas circunstâncias, questionando, tomando posicionamentos e buscando mudanças.

2. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO DISCENTE: DILEMAS E PERSPECTIVAS

O debate sobre os modelos de formação discente tem ocupado um espaço significativo nas discussões sobre a educação escolar. A implantação do novo ensino médio através da Lei 13.145/2017 reacende esse debate por conta dos impactos que a nova legislação tem sobre a organização curricular da escola básica, o que é reforçado pela instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela resolução nº 4/2018 do Conselho Nacional de Educação.

Kuenzer (2020) relaciona essas mudanças na legislação com uma adaptação da formação escolar às novas exigências das relações de trabalho constituídas a partir do predomínio da denominada acumulação flexível².

Como já tenho afirmado em outros artigos, a flexibilização do Ensino Médio é uma das expressões do projeto pedagógico do regime de acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada. Esse regime se fundamenta, entre outras características, na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Essa flexibilização vem acompanhada pela combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho, acentuando o desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas. (KUENZER, 2020, p. 60)

A autora demonstra que o discurso de defesa dessas mudanças como uma ampliação das possibilidades de formação escolar das classes trabalhadoras não se sustenta, na medida em que os constantes cortes de recursos voltados para a educação apontam para uma organização curricular que “obedece ao princípio da flexibilidade, com redução de custos, o que contradiz a pretensa expansão da duração, visando a implantação de escolas médias de educação integral³” (KUENZER, 2020, p. 59).

O que temos na prática é o reforço de uma formação desequilibrada e que se afasta ainda mais da proposta de uma formação integral dos educandos. E uma

² Conceito que tem por base o modelo de produção toyotista, de origem japonesa, que visa atender ao mercado de acordo com a demanda existente, evitando a formação de estoques. É uma alternativa ao fordismo que exige mão de obra qualificada e multitarefa, complexificando o nível de exploração da mão de obra do trabalhador (Morais e Moura, 2017).

³ À título de esclarecimento, o termo educação integral utilizado pela autora nesse contexto se refere a ampliação da jornada de estudos em termos de carga horária decorrente da Reforma do Ensino Médio, e não ao conceito de formação integral no qual se baseia essa pesquisa, com origem em Gramsci.

aproximação ainda maior entre os modelos de educação adotados e os interesses do mercado. Como resultado dessa combinação:

Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do Ensino Médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços e itinerários de formação, que não o ensino médio em escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas talvez de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual Ensino Médio talvez atenda. (KUENZER, 2020, p. 62)

Ribeiro (2018) também faz críticas ao modo e aos interesses que permeiam o debate da legislação educacional no Brasil. Ela destaca que em duas décadas, diversas propostas foram aprovadas e modificaram a estrutura da educação básica:

Em pouco mais de 20 anos foram duas diretrizes curriculares de abrangência nacional para o ensino médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos para esta modalidade, uma alteração constitucional, um projeto de lei, um programa indutor de reformulação curricular (ProEMI), além das alterações nas avaliações em larga escala. Dentre as propostas quanto às bases curriculares, importa notar que as normatizações se assentaram em perspectivas conceituais distintas ou mesmo opostas. (RIBEIRO, 2018, p. 9)

A adoção das chamadas competências como parâmetro para definição das políticas educacionais e dos currículos torna hegemônica uma visão onde:

[...] prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biológica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia. (RIBEIRO, 2018, p. 11)

A denominação “competências e habilidades” é criticada por alguns autores como Bernstein (2003), que sustenta que a origem desses conceitos não foi elaborada para aplicabilidade na área da educação, ou seja, não foi algo pensado para o contexto pedagógico propriamente, mas sofreu adaptações para se adequar a essa finalidade, sem deixar de ser, nessa transição, atravessada por disputas político ideológicas nesse campo.

Os modelos de formação escolar que resultam da implantação dessa proposta apontam para duas situações. Em primeiro lugar, reforça a possibilidade de perpetuar por mais tempo o que Freire (1996) classifica como “educação bancária”, aquela que “deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (p. 27). Apesar do discurso da integração e da liberdade de escolha que acompanha a defesa da reforma do ensino médio e da BNCC, o que se observa na prática é que, nessa proposta, o termo integral é uma sobreposição empobrecida de conteúdos que desprezam as possibilidades de uma formação dos sujeitos das classes trabalhadoras que priorize uma compreensão ampliada e não alienada do mundo.

Outra questão que emerge desse contexto sócio educacional é desconsiderar que o indivíduo é repleto de complexidades, de experiências sócio-históricas herdadas de suas classes, etnias e grupos que precisam ser valorizadas sem hierarquizações que colocam determinadas concepções de mundo como padrão e silenciam ou secundarizam as demais. Na concepção desta Dissertação, a ideia de formação integral está atrelada ao favorecimento do desenvolvimento de múltiplos aspectos inerentes ao ser humano, como a potencialidade cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, considerando a amplitude que compõe os processos formativos da escola (GRAMSCI, 1982).

De acordo com Cardozo (2008) o tipo de ensino destinado a cada aluno varia de acordo com a sua classe, sendo essa uma característica do estado burguês, onde o capitalista define qual conteúdo necessário de ser aprendido pela classe trabalhadora, que é destinado essencialmente ao trabalho, negando seus interesses e necessidades, não somente no que tange ao aspecto da subsistência, mas a outras questões tipicamente humanas como a inserção em contextos culturais e políticos.

A formação integral do indivíduo aparece na legislação que normatiza o ensino médio de maneira residual e pouco definida, e essa imprecisão conduz a uma prática escolar cotidiana na qual o desenvolvimento da autonomia, da liberdade e da capacidade de leitura do mundo dos sujeitos egressos do sistema escolar é limitada pela sua condição de classe. Para os membros da classe trabalhadora, uma formação limitada e reduzida com ênfase na formação para o exercício da atividade profissional, enquanto para os membros das classes dirigentes desenvolve-se uma educação ampla e que permite o acesso a um patrimônio social e científico mais abrangente.

Frigotto (2007) destaca que a construção da legislação educacional no Brasil pós ditadura militar foi marcada por um lado, pela participação intensa dos

movimentos sociais e, por outro, pela influência da ideologia neoliberal nas concepções de currículo e práticas pedagógicas.

Os governos dos anos 1990 foram essencialmente promotores do neoliberalismo em diferentes esferas da sociedade entre elas a educação. E mesmo nos anos 2000, com o advento de concepções mais progressistas de educação, houve a presença, por vezes silenciosa, em outros momentos mais visível, de concepções de educação que atrelavam a formação escolar ao projeto neoliberal de sociedade, retratado no Consenso de Washington⁴.

A escola é lócus privilegiado de interações que visam à construção das relações de conhecimento, ensino e aprendizagem, estruturadas em concepções que preservam determinados interesses e perspectivas, e carregam também intencionalidades que nem sempre são expressas de maneira clara em suas propostas. Suas práticas são delineadas por um fio condutor que carrega, mesmo que implicitamente, proposições que não estão ligadas tão somente com o ato dialógico de ensinar e aprender. Em outras palavras, a escola é um espaço de relações sociais, onde as diferentes dimensões da vida como a cultura e o poder se entrelaçam e influenciam na formação dos sujeitos.

2.1. LEGISLAÇÃO, DUALIDADE E CURRÍCULO ENSINO MÉDIO

Como ponto de partida dessa análise a respeito da legislação e a efetivação da formação integral, a seguir alguns aspectos da LDB 9394/96 são destacados. Na Seção IV dedicada ao Ensino Médio, que abrange os artigos 35 e 36, no inciso III do artigo 35, constam dentre as finalidades dessa etapa do ensino o compromisso com a formação ética, com a autonomia intelectual e o senso crítico do aluno.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades [...] III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, LDB 9394/96)

No parágrafo 7º, também é formalizado o compromisso com a formação integral, com a construção de projeto de vida e na formação socioemocional.

⁴ Encontro onde foram divulgadas regras de cunho neoliberal para atuar sobre a desigualdade e a miséria em países subdesenvolvidos elaboradas pelo economista John Williamson (Vaz e Melo, 2020).

§ 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, LDB 9394/96)

A aprovação da LDB 9394/96 retrata o histórico da política educacional no Brasil, sendo fortemente influenciada pela teoria do capital humano⁵. A teoria do capital humano se refere à concepção de que por meio da educação as pessoas se tornam mais produtivas em suas habilidades de trabalho, e com isso, podem ser mais bem aproveitadas no processo produtivo. Essa visão está fortemente presente na construção recente do ensino médio integrado.

Do ponto de vista legal, a criação dos Institutos Federais a partir da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica foi responsável pela expansão dessa modalidade a partir da promulgação da lei 11.892/08, que traz dentre suas finalidades e objetivos a garantia de 50% de suas vagas destinadas ao ensino médio técnico, oferecido preferencialmente, na modalidade integrada.

Instituído pela lei 13.005/14, o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a ampliação do ensino médio integrado dentre as suas metas, conforme expressa o item 3.7, que trata da expansão de matrículas do ensino integrado e da educação profissional, observadas as peculiaridades das populações do campo, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência. Isso contribuiria para se alcançar a Meta 3, de elevar a taxa de matrícula a 85%. Nesse contexto, a lei situa a problemática novamente no acesso, e não na efetivação da formação integral.

Com relação à educação profissional e tecnológica, como componente da modalidade de ensino médio integrado, convém analisarmos alguns itens do Decreto 2208/97, que deliberava sobre a educação profissional e foi revogado pelo decreto 5154/04. Definia como objetivo o preparo para o exercício de atividades produtivas, destinada ao cidadão trabalhador, visando sua qualificação e atualização para o exercício de funções compatíveis com as demandas do mercado de trabalho. Em seu artigo 5º, “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou

⁵ Teoria que tem como seu principal formulador o economista e professor Theodore W. Schultz. Fundamenta-se na ideia de que a qualificação obtida por meio dos estudos favorece a produtividade econômica, trazendo “valor econômico” para a educação, favorecendo o domínio da concepção tecnicista sobre a organização das escolas e do ensino (HISTEDBR, 2006).

sequencial a este" (BRASIL. Decreto nº 2.208/1997), as disciplinas no ensino técnico não precisavam dialogar com as do ensino médio comum, reforçando a falta de integração entre essas modalidades de ensino.

No artigo 7º preconizava-se pelo uso das competências na elaboração do currículo do ensino técnico, utilizando aquelas identificadas como importantes para o exercício de uma determinada função, reforçando o seu caráter de mera capacitação. Os currículos deveriam pautar-se essencialmente na construção de habilidades requeridas para a formação profissional.

Art 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores. (BRASIL. Decreto nº 2.208/1997)

Ainda nesse decreto, no artigo 9º, não havia a exigência de profissionais formados para dar aulas, sendo necessário apenas o conhecimento a respeito do assunto sobre o qual lecionaria, colocando nas salas de aula, profissionais que não foram preparados previamente para o exercício da docência e para lidar com as demandas do processo pedagógico.

Art 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. (BRASIL. Decreto nº 2.208/1997)

De acordo com Moura, Filho e Silva (2015), a necessidade de valorização do capital acentua o caráter classista da escola a partir da divisão entre trabalho manual e intelectual, que por sua vez é utilizada como mecanismo de subordinação. A escola tornou-se, portanto, essencial para atender ao interesse das classes dirigentes, tendo enquanto política pública, grande enfoque na formação profissional, como forma de assegurar a manutenção do sistema produtivo e de acumulação.

Para configurar-se, a proposta de ensino médio integrado, que pretenda atingir a efetiva integração, e não a mera junção entre aspectos formativos, tal como encontramos fundamentos em Gramsci (1982) na concepção de Escola Unitária, temos como entrave a dualidade estrutural originada do modo de produção capitalista. Percebendo a ruptura como algo que independe do âmbito educacional

exclusivamente, o conhecimento a respeito das contradições inerentes as demandas do próprio processo produtivo, pode constituir-se como possibilidade para conjecturar gradativas mudanças, tendo em vista que, uma vez percebidas, podem ser consideradas fios condutores para a construção de uma nova sociabilidade.

Nesse sentido, para desconstruir a alienação imposta, o conhecimento sobre como se dão os processos de dominação e a utilização de discursos que muitas vezes se apoderam dos conceitos de formação integral e da politecnicidade se faz fundamental, para que, em movimento inverso, os estudantes, no papel de classe trabalhadora embrionária, possam apoderar-se das contradições do sistema em seu favor.

A presença do conceito de competências e habilidades dentro de alguns referenciais legais para a educação faz com que seja necessário refletir sobre a intencionalidade dessas indicações na prática pedagógica, principalmente quando se refere à formação integral e a efetiva integração.

Relacionando as áreas de conhecimento ao desenvolvimento de habilidades e competências, Araújo e Frigotto (2015), criticam uma vinculação dos conhecimentos com uma mera capacitação para o trabalho, o que pode sugerir uma redução em seu potencial no estímulo ao senso crítico e a formação ética disposta na própria lei, no artigo 35 inciso III. Percebe-se uma flexibilização da formação integral dando lugar a uma formação profissional e técnica, o que sugere uma fragmentação nessa integração referida no parágrafo 7º, do mesmo artigo da lei.

Na legislação aprovada recentemente, não há um direcionamento curricular sobre a formação integral, havendo certa carência de informações, especificamente nessa seção que trata do Ensino Médio, sobre esse tipo de educação. Ressalte-se que em muitos casos, a ideia de formação integral nos textos legais é limitada à formação profissional.

A tensão entre essas duas concepções de escola e de formação profissional está presente na construção do ensino médio integrado no Brasil. A Resolução CNE/CEB Nº 2 de 30 de janeiro de 2012 – Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio já possibilita maior aproximação com a ideia de formação integral do indivíduo. No entanto o currículo, a escolha dos conteúdos objetivos e abordagens que funcionam como bases para as práticas pedagógicas podem favorecer ou não essas proposições.

Essa resolução define a organização dos currículos dessa etapa de ensino e apresenta um texto favorável ao desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, tratando, portanto, de uma formação aproximada com os ideais da formação integral

do estudante. Quando se refere ao trabalho, traz a perspectiva ontológica de seu conceito e também a sua dimensão educativa. Propõe um modelo de currículo emancipador, que oferece bases para que o aluno entenda o seu papel sobre a realidade, agindo sobre ela a partir desse olhar também despertando mudanças nesse contexto.

Em contrapartida, à nível procedimental, o texto da BNCC (2017) para todos os segmentos do ensino está atrelado ao estabelecimento de competências que geram determinadas habilidades. Conforme já foi dito com relação à LDB, a aplicabilidade desses conceitos na educação sugere uma fragmentação e não se relaciona com os pressupostos da formação integral, porque encaminha a educação escolar de nível médio por uma vertente utilitarista⁶ em relação a profissionalização.

De acordo com Ciavatta e Frigotto (2003), a individualidade também é percebida na definição de cidadania, que tem origem nos direitos civis, políticos e sociais atrelados a ideologia liberal, onde até mesmo os direitos sociais são postulados a partir da dimensão do indivíduo. Ou seja, se pressupõe a igualdade de direitos em desigualdade de condições de obtenção e usufruto. Nessa crescente, ainda temos como desdobramento a busca por garantir a empregabilidade para se obter a garantia de assistência a muitos dos direitos básicos de todo cidadão como saúde, educação, alimentação, entre outros.

De acordo com Cardozo (2008), há uma dualidade estrutural na configuração das escolas de acordo com a origem social dos alunos, que perpetua a manutenção da educação das classes subalternas a partir de conhecimentos meramente instrumentais requeridos pelo setor industrial, bem como também o setor de serviços nas conjunturas atuais.

De acordo com Kuenzer e Grabowsky (2006) o tipo de escola tem direta ligação com o lugar social que irá ocupar na divisão social do trabalho. O conhecimento técnico ficou por muito tempo restrito aos dirigentes, com acesso oportunizado somente nas universidades, e o ensino médio geral oferecido para todos gerou base propedêutica para que os trabalhadores tivessem aptidão para ocupar postos de trabalho que iam surgindo na sociedade acompanhando suas progressivas

⁶ A origem do conceito de utilitarismo é referida ao filósofo Jeremy Bentham (1748-1832). Fundamenta-se na ideia de que as ações dos indivíduos devem ter a finalidade de oferecer maior bem estar a quanto mais pessoas for possível. De acordo com Villar (2013), o conceito está ligado às consequências das ações humanas, reforçando a relação custo/benefício. A ideia transcendeu o cenário econômico, sendo aplicada na resolução de questões sociais, políticas e morais.

modernizações.

De acordo com Moura, Filho e Silva (2015) o conceito de politecnia tem por base as considerações de Karl Marx, que em suas obras, não se destinou a falar especificamente sobre a educação, mas que a abrange de maneira contundente ao refletir sobre como os indivíduos produzem a vida em sociedade, partindo das relações sociais e de trabalho, em meio ao sistema capitalista.

Nesse sentido, a educação politécnica consiste na concepção marxista de educação, que por sua vez fundamenta-se na ideia de que a formação integral do ser humano é composta pela dimensão mental, física e pela instrução tecnológica. Por essa perspectiva, os trabalhadores teriam uma formação ampla, omnilateral, que transcenderia o mero treinamento para o trabalho (MOURA; FILHO; SILVA, 2015).

A partir do conhecimento oportunizado por meio dessas três dimensões formativas, seria possível a elevação do nível da classe operária, de modo que o domínio sobre as técnicas de trabalho e sua apropriação não bastam para buscar a superação da hegemonia burguesa. O conhecimento elevaria, portanto, a condição da classe trabalhadora perante as classes média e superior, pelo domínio do âmbito teórico e prático.

Araújo e Frigotto (2015) afirmam que um currículo organizado com base nas competências promove o desenvolvimento de habilidades voltadas especificamente para atender aos interesses do mercado, com ensino pautado em conteúdos com caráter de utilidade prática imediata, perspectiva contrária ao projeto de Ensino Médio Integrado. O currículo nesse sentido consiste num âmbito de contradições e disputas, pois ao passo que pode reproduzir as estruturas do sistema, também se configura como um espaço que tem potencial para contribuir para a busca por alternativas a esse contexto.

Não devemos nos esquecer, no entanto, que esse currículo é produzido num contexto que Apple (2002, p. 60) define como uma conjunção entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo. Essa confluência de interesses se concentra “muito pouco na melhoria de vida das classes trabalhadoras e, principalmente, está interessado “em prover as condições educacionais tidas como necessárias para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar o passado romantizado de lar, família e escola ideais”.

Evidentemente que isso tem consequências no debate de construção do ensino médio integrado na rede federal. Por exemplo, a superação da divisão hierárquica por

disciplina e áreas do conhecimento herdadas da tradição liberal e behaviorista enfrenta resistências tanto no sistema educacional oficial quanto entre docentes e discentes. Silva (2020) alerta que apesar de seu potencial, o ensino médio integrado não tem condições de sozinho resolver o problema da dualidade na educação brasileira. A autora destaca, por exemplo que “A implantação do EMI nos IFs, mesmo que em tempos e formatos diversos, foi/é marcada pela motivação econômica, em atendimento aos arranjos produtivos locais e regionais, tornando-os polos preponderantes na formação profissional.” (SILVA, 2020, p. 40).

Apesar de todo esse cenário de disputas com relação ao direcionamento que a educação profissional e a sua integração com o nível médio poderiam abarcar no texto legal, na forma de garantias, essa imprecisão também se traduz numa possibilidade. Isso porque, à medida que o currículo e as práticas pedagógicas dentro de sua autonomia podem favorecer a uma integração que promova a qualidade do ensino, partindo de estratégias pautadas na articulação da produção de cultura e ciência, a prática pedagógica pode se configurar enquanto favorecedora de uma formação de base crítica como parte dos pressupostos de uma proposta educacional que considere a integralidade do indivíduo.

A contribuição para essa integração pode realizar-se, portanto, partir de práticas colaborativas e participativas, que permitam ao aluno o sentimento de pertencimento e de engajamento na construção do conhecimento. Existem lacunas que abrem espaço para que, apesar de todas essas tensões, a partir da prática pedagógica, se efetivem oportunidade de contribuir para a formação crítica do indivíduo, como parte do favorecimento a uma formação integral.

2.2. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DO INÍCIO DO DEBATE À SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO NA REDE FEDERAL

Segundo Ramos (2014), em 2003 a SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica promoveu dois seminários que ocasionaram amplo debate a respeito do ensino médio e da educação profissional. O primeiro trazia para a discussão o ensino médio, o conhecimento e a cultura relacionados à formação de sujeitos autônomos e críticos. O segundo tratava da educação profissional e contava com a participação de instituições da sociedade e de órgãos do governo, e culminou na elaboração do documento “Proposta de Políticas Públicas para a Educação

Profissional e Tecnológica”.

Ainda de acordo com a autora acima referida, a partir das discussões nesses eventos começou a ser esboçado o decreto que substituiria o 2208/97. O novo conjecturaria mudanças na maneira em que a educação profissional e tecnológica era concebida no referido decreto, fazendo isso a partir de construções coletivas com a participação dos sistemas federal, estadual e também da sociedade civil. O movimento de definição desse novo decreto carrega peculiaridades que contribuem para a discussão a respeito do delineamento da educação profissional, mediante as políticas públicas bem como sua integração com o ensino médio regular.

Dentre os documentos elaborados, disputavam vertentes que defendiam diferentes posicionamentos a respeito: uma vertente desejava somente a revogação do decreto 2208/97, outra pretendia a sua manutenção e outra defendia não somente a revogação, mas a implantação de um novo decreto que deliberasse sobre a educação profissional, alinhada a outras perspectivas que não fossem meramente profissionalizar o indivíduo.

O SEMTEC/MEC posicionou-se favoravelmente a última vertente, com base na compreensão de que somente revogar o decreto não asseguraria bases legais para a promulgação de uma nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica (RAMOS, 2014). O Decreto 5154/2004 revogou o 2208/1997 e a partir dele, a proposta para a educação profissional pretendia desenvolver maneiras de articulação entre educação profissional e educação básica, de modo a atender ao direito a educação inerente ao cidadão e a necessidade do país de profissionais qualificados.

A partir da promulgação do Decreto 5154/04 a articulação entre ensino profissional e educação básica passou a ser subsidiada por políticas públicas do Ministério de Educação com a cooperação do setor de desenvolvimento econômico. O decreto propõe a criação de um fundo nacional específico para o financiamento da educação profissional e possibilita a formação por meio de itinerários formativos, que, deslocando para a contemporaneidade, de acordo com a BNCC fornecem uma formação flexibilizada, onde o estudante define qual ele deseja cursar.

Conforme Ramos (2014), logo após a promulgação de um decreto que previa a integração entre as duas esferas, apresentam-se, portanto, aspectos que não coadunam com a ideia de formação integral, como a implantação pelo Ministério de Educação, como o programa Escola de Fábrica, voltado somente para a formação

profissional e o MEC definiu uma secretaria própria para a política de educação profissional, apartando-a da política de ensino médio que ficou atrelada a secretaria de educação básica.

A demonstração da priorização dada pelo Ministério de Educação pela garantia e efetivação da educação profissional e tecnológica se configura também no parecer 39/2004 e a resolução CNE/CEB nº1 de 3 de fevereiro de 2005, que prevê a adequação das DCN's do decreto 5154/04 para a Educação Profissional Técnica de nível médio. Tais diretrizes alteraram, em certa medida, o conteúdo do decreto e reforçaram a manutenção de concepções do decreto anterior (2208/97), partindo da ideia de que as proposições do atual precisavam ser revistas com relação a sua implantação (RAMOS, 2014).

O parecer CNE/CEB nº 39/2004 reconhece a forma integrada com curso, matrícula e conclusão únicos, porém estabelece que os conteúdos do ensino técnico e da educação profissional são de naturezas distintas. Desse modo, o currículo integrado torna-se dicotômico ao ser organizado com base em concepções educacionais diversas de formação: cidadania, mundo do trabalho, trabalho intelectual e técnico-profissional. (CARDOZO, 2008, p.9)

A proposta dos itinerários formativos gera uma sensação de liberdade ao estudante, que poderia teoricamente escolher o itinerário formativo com o qual mais se identifica, no entanto, outras questões emergem dessa escolha. Uma delas é uma relação de inclusão e exclusão, pois é preciso optar por alguns processos formativos em detrimento de outros, o que em nível de produção de conhecimento é um tanto quanto limitante, dada a sua especificidade.

As instituições têm autonomia para escolher, junto à comunidade escolar, os itinerários formativos que venham a ser oferecidos, denotando certo avanço pelo envolvimento das famílias dos estudantes representadas nessa definição. No entanto, esse seria um contexto de participação também limitada, considerando-se a imprecisão sobre a amplitude que a palavra “escolha” denota dentro desse contexto.

As condições socioeconômicas dessas famílias e conseqüentemente desses estudantes fazem com que optem por escolhas limitadas dentro do que lhes é oferecido, dentre um campo nem sempre tão vasto de opções, e pelas grandes chances de que as necessidades de subsistência e as condições socioeconômicas vividas, conduzam a uma formação que vise à geração de emprego e renda, sejam os fios condutores dessa “livre escolha”, e nesse caso, a auto realização se resumiria

a garantia de meios para suprir necessidades humanas essenciais.

A Portaria 971 de 9 de outubro de 2009, caminha de acordo com a Resolução comentada acima e abre possibilidades para a existência de escolas de ensino médio integrado. Ela cria o “Programa Ensino Médio Inovador”, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares que gerem mudanças gradativas como o aumento de tempo do oferecimento de atividades e ações que promovam a articulação entre teoria e prática, atreladas a propostas metodológicas emancipadoras e à ideia de formação integral⁷, propondo campos de integração curriculares. Algumas escolas seriam escolhidas para participar do programa que receberia apoio financeiro da União para sua realização. Os Institutos federais e o CPEI são citados.

Em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador, a Resolução FNDE nº4 de 25 de outubro de 2016 destina recursos financeiros do PDDE a escolas que participem do Programa de desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras referido acima, que também fazem jus ao PDDE destinado a alimentação escolar, verba regulamentada pela Lei 11.947 de 16 de junho de 2009.

A lei 11.494 de 20 de junho de 2007 consiste na lei do FUNDEB, que destina verbas para a Educação Básica, visando o seu desenvolvimento e manutenção, bem como a capacitação dos profissionais que a integram. As escolas do Ensino Médio Integrado fazem jus ao recebimento dessa verba, com quantia definida de acordo com a especificação do segmento de ensino correspondente. A destinação de verbas para fomentar o ensino integral é um desdobramento do Decreto 5154/04, que será discutido logo adiante.

Por meio da Lei 11.892/08 que institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais (IF's), que por sua vez, têm seu movimento de surgimento iniciado a partir da reconfiguração das Escolas Federais, que a partir de 2004 passam por reformas que tinham como objetivo adotar o modelo de verticalização.

A verticalização consiste em uma das finalidades dos IF's e possibilita a

⁷ Formação integral: Diferencia-se de educação em tempo integral, uma vez que a primeira está atrelada a ideia de articulação entre formação profissional, propedêutica e o contexto social no qual está inserido o estudante. Já a segunda consiste numa simples ampliação de carga horária, que pode contribuir para o desenvolvimento da formação integral, mas não é o suficiente para que tal proposta ocorra.

construção de itinerários formativos inter e multidisciplinares, favorecendo a integração e a troca de conhecimentos entre esses segmentos, possibilitando também a formação continuada.

De acordo com Pacheco (2011) a proposta dos institutos federais é contrária a uma formação profissional residual e tem como compromisso integrar preparo para o trabalho e formação acadêmica considerando sua dimensão ontológica, de modo contextualizado em relação às conjunturas sociais. A proposta traz a ideia de profissionalizar-se sem a conotação de “formação para um ofício”, considerando que a formação profissional mais abrangente e flexível, que permita ao indivíduo transitar por âmbitos profissionais relacionados, mudando de acordo com o mundo e com suas pretensões.

Sua criação tem relação com a novas demandas do processo produtivo, que exigem profissionais cada vez mais capacitados, mas ao mesmo tempo, abre precedentes para formações mais robustas para os trabalhadores. Os institutos federais reúnem em suas unidades polos de ciência pesquisa e cultura em diversos segmentos do ensino, desde o fundamental e médio até diversas especializações. São instituições que tem ênfase na formação profissional, visando favorecer o desenvolvimento econômico em âmbito local, regional e nacional.

Enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. Nesse sentido, cada Instituto Federal deverá dispor de um observatório de políticas públicas enquanto espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho (PACHECO, 2011).

Em tese, os agentes dos IF's deveriam realizar articulações entre a instituição e a comunidade, mantendo-se próximos das demandas e necessidades dessa população e preconizando a importância de suas necessidades a nível de política pública. O desenvolvimento local e regional é um dos compromissos dos IF's, que se constituem em polos de conhecimento e cultura disponibilizados para aquela sociedade onde se situa, visando a mudança na qualidade de vida das pessoas desse âmbito, seja por colocações no mercado de trabalho, seja por suas intervenções em seu nicho social, profissionalmente ou em sua prática cidadã.

De acordo com Gouveia (2016), a contribuição dos IF's ao contexto regional em que se inserem num contexto de precarização da utilização do tripé ensino

pesquisa e extensão, de modo que as pesquisas realizadas nos IF's pouco contribuem para a realidade local. Segundo a autora, vários motivos justificam o enfraquecimento desse sustentáculo de uma das finalidades previstas na lei 11.892/2008, como por exemplo a longa jornada dos docentes em sala de aula, a falta de material humano para dar o devido encaminhamento às finalidades previstas na lei, e a falta de diálogo entre os Institutos e a comunidade local na qual se inserem.

Apesar de reconhecer o papel da educação profissional frente as demandas do mercado, vinculadas apenas a atender as demandas do capital, os IF's pretendem desvincular-se dessa concepção de formação restrita e com caráter de treinamento, que a educação profissional adquiriu ao longo do tempo. De acordo com Pacheco (2011), dentro dos IF's a ideia em voga seria, dentro das conjunturas existentes, encontrar meios para realizar a "inclusão social", sendo o deslocamento de escolas federais para localidades situadas no interior do país uma estratégia para isso.

Nesse sentido, o processo de interiorização dos IF's também se configura num contexto contraditório, haja visto que favorece a ampliação de oportunidades e a redução das desigualdades (Gouveia, 2016), mas também fornece subsídio para o processo produtivo e a manutenção do capital por meio do atendimento mais imediato possível à demanda por mão de obra qualificada.

De acordo com Pacheco (2011) pretende-se ainda a nível conceitual romper com os limites estabelecidos entre as diferentes áreas de conhecimento organizadas em disciplinas, visando a integração entre elas, a partir da elaboração de rede de saberes a partir dos conhecimentos e experiências.

O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. (PACHECO,2011, p.27)

De acordo com Otranto (2010), as finalidades expressas na lei de criação dos IF's possuem relação clara com incentivos do Banco Mundial, que em suas resoluções considera que os países periféricos da América Latina deveriam dispor de poucas universidades de pesquisa (OTRANTO, 2010), ou seja, instituições que tem como enfoque principal a atividade de pesquisa voltada para a formação em nível superior, consideradas de alto custo.

Portanto a proposta de ensino superior dentro do contexto dos IF's configuraria em alternativas mais rentáveis, flexíveis e atreladas ao sistema produtivo (OTRANTO, 2006), e com isso, a sua expansão estaria direcionada aos interesses do mercado, tendo por base as orientações do Banco Mundial e demais organismos internacionais.

Mota e Araújo (2021) alertam que uma proposta de educação profissional com esse viés:

[...] ao primar tão somente pelas necessidades produtivas, em detrimento das necessidades do homem, acaba por orientar-se estritamente pelo desenvolvimento da técnica e das habilidades necessárias para a atuação em um específico posto de trabalho. Como consequência, este processo formativo deixa de estabelecer o – imprescindível – diálogo com a ciência e o conhecimento historicamente produzido que fundamenta esta atividade, acabando por ofuscar a forma com que esse sujeito 'enxerga' o mundo do trabalho bem como por conformá-lo à realidade dada. (MOTA; ARAÚJO, 2021, p. 917)

Retoma-se aqui o debate que marca a tensão e a dualidade na constituição dessa modalidade de ensino. Como construir um ensino médio integrado que de fato promova uma formação discente integral? Segundo Mota e Araújo (2021), as disputas entre as duas concepções de educação fazem do ensino médio integrado uma arena central das lutas ideológicas no campo da educação, na medida em que:

[...] ao mesmo tempo em que atua como instrumento que permite a transmissão da ideologia dominante, tem o potencial, caso seja reestruturado a favor das massas populares, de orientar o processo de emancipação dos trabalhadores, permitindo sua organização na luta contra a ordem exploradora estabelecida. (MOTA; ARAÚJO, 2021, p. 919)

O ensino médio integrado pode consistir numa alternativa para romper com a fragmentação de conhecimentos e com o caráter de treinamento do ensino profissionalizante, recorrente no ensino médio técnico, viabilizando conhecimentos de uma base mais generalista e de outra mais específica, de acordo com a profissão escolhida. MÉSZÁROS (2008) assim como Gramsci e com base em Karl Marx, percebe o decorrer da mudança de forma processual, consistindo em atos revolucionários diários, sendo a escola um dos âmbitos propícios para isso, e tal processo amplo o suficiente para ir além das suas fronteiras.

Nesse sentido, o acesso à tecnologia e a ciência, apesar de mediados pelo desenvolvimento do capital e não pautarem necessariamente e prioritariamente a perspectiva de favorecimento à emancipação humana e aos ideais de formação

integral, pode ser ressignificado e configurado no contexto cotidiano para que possa emergir formas críticas de formação dos estudantes que possam ser apropriadas pela classe trabalhadora e a favor da classe trabalhadora, mesmo que essas não sejam as intencionalidades inerentes aos textos da legislação.

3. GRAMSCI E FREIRE COMO HORIZONTES PARA PENSAR O ENSINO INTEGRADO

Em momentos diferentes da história do século XX, mas a partir de contextos com bastante similaridades, Antônio Gramsci e Paulo Freire produziram um conjunto de reflexões sobre a educação e a escola que podem nos orientar no sentido de pensar o ensino médio integrado numa perspectiva que supere a limitação dada pelas concessões atreladas ao neoliberalismo e ao mercado capitalista. Cada um à sua maneira, Gramsci e Freire pensaram a educação como lugar de possível superação da dominação e construção da consciência e da liberdade dos sujeitos das classes trabalhadoras.

Num cenário em que a correlação de forças entre o capital e o trabalho pende para o lado do primeiro e busca condicionar a formação das novas gerações aos interesses e a serviço do modelo neoliberal de sociedade, esses autores nos apontam a importância dos dominados e oprimidos, através da construção de estratégias contra hegemônicas de compreensão e ação na sociedade. Esse contraponto, presente na educação desinteressada de Gramsci (1982) e na educação emancipadora de Freire (1996), podem contribuir para a construção de um ensino profissionalizante que vá além de uma escola preparatória para um ofício, mas busca construir uma base de conhecimentos, estabelecendo uma relação clara entre o que se aprende e a vida prática e abrindo portas para o acesso à cultura, bem como para sua construção ativa.

As perspectivas de Gramsci e de Freire, não são meramente críticas, mas essencialmente propositivas, tendo a educação escolar como fio condutor, apesar das tensões pelas quais é permeada, na disputa política pela necessidade do acesso de todos ao conhecimento historicamente construído, possibilitando que a classe trabalhadora também se aproprie desse arcabouço cultural e favorecendo o sentimento de pertencimento a esse contexto, como parte do mundo que integra.

3.1. GRAMSCI E A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CONTRA HEGEMÔNICA

De acordo com Nosella (2015), Gramsci era um estudioso e amante da linguística isso porque atribuía a linguagem o papel de organismo vivo de expressão cultural e de senso comum. Dada a conexão entre a palavra e o seu sentido prático, o processo de reflexão compartilhada por meio da linguagem, corrobora para atitudes e

intervenções na realidade que sejam condizentes com o que foi falado por meio das palavras, consistindo na forma pela qual o indivíduo expressa seus pensamentos, crenças e sentimentos, por meio do qual ele pode se organizar coletivamente com outros e agir em prol de consensos estabelecidos.

Gramsci considerava a realidade como uma totalidade onde contradições e mediações ocorrem continuamente, de modo que a construção do ser social perpassa em um movimento dialético por elas. Apesar de estar atrelada a economia e a política, é importante para Gramsci que por meio de seu sentido amplo, a cultura subsidie a consciência das massas, no que se refere a sua realidade (GRAMSCI, 1982).

A ordem hegemônica vigente não exerce influência somente no aspecto político econômico, mas em todas as esferas da vida em sociedade. Nesse sentido, o campo das ideias também é impactado gerando conformidade nos modos de pensar e de agir. Partindo desse pressuposto, faz-se importante que a cultura consista no meio pelo qual os sujeitos percebam sua realidade e as mediações e contradições que isso envolve de modo crítico, possibilitando a construção de sua própria ideologia, e não somente a aceitação da ideologia dominante.

A Escola Unitária de Gramsci (1982) pressupõe uma estreita ligação entre teoria e prática, não fazendo jus a seus preceitos a junção de uma dimensão a outra. Nesse sentido, o oferecimento de uma educação humanística e de cultura geral funcionaria como base que se pudesse oferecer ao aluno certo amadurecimento em relação a suas concepções e interesses diante da vida, para que num futuro próximo, ele possa ter autonomia no exercício de suas escolhas.

Isso traz implicações ao modo como a escola está organizada no que se refere a sua estrutura, aos custos que devem ficar a cargo do estado para que o usufruto a essa escola seja um direito garantido a todas as crianças e jovens e ainda a necessidade da ampliação do corpo docente.

A Escola Unitária não visa conceber a todos como iguais, mas percebendo suas diferenças e peculiaridades, pretende oferecer uma base educacional comum para todos, no que se refere ao acesso ao conhecimento, considerando a realidade e as necessidades onde se situam os indivíduos, e possibilitando assim, condições para que possam vir a se tornar dirigentes (NOSELLA; AZEVEDO, 2012).

Recorrendo às proposições de Gramsci (1982), é possível perceber que ele coloca como essencial a organização prática da escola, sendo ela a base para a construção de uma formação humanista e de cultura geral. É importante nessa

concepção, que a inserção do jovem na atividade social aconteça no momento em que ele já tenha desenvolvido por meio da escola alguma maturidade, para que possa, tendo construído uma mínima base intelectual e prática, orienta-se com certa autonomia.

A última fase escolar é considerada decisiva na Escola Unitária, pois é nesse momento de modo geral que são criados e consolidados alguns valores fundamentais, como a disciplina intelectual e a autonomia moral, que são essenciais a sua posterior especialização, seja esta mais relacionada com o âmbito científico (continuidade dos estudos), ou com a prática produtiva, bem como também para o exercício de sua cidadania, uma vez que a escola deve também contribuir para a construção do senso de responsabilidade autônoma dos indivíduos.

Gramsci (1982) se baseia na premissa de que qualquer indivíduo tem plenas condições de ser e são intelectuais, no entanto, desempenha em maior e menor grau a função de intelectuais perante a sociedade. Para ele, todas as atividades desempenhadas pelos seres humanos enquanto indivíduos de uma sociedade possuem uma dimensão intelectual, inclusive as que exigem um maior esforço físico em seu exercício.

Para Kuenzer (2000), a democratização da escola pública passa por desenvolver-se um projeto pedagógico que propicie as necessárias mediações para que os filhos de trabalhadores e excluídos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à produção científica, tecnológica e cultural (KUEZER, 2000, p. 29).

Para Gramsci (1982) a dominação intelectual se constrói a partir da cultura. Por isso, os modos de educação são importantes para solidificar uma classe sobre a outra, mas também são um meio positivo para a tomada de consciência do proletariado de sua condição para buscar sair dela, através do desenvolvimento de ideias críticas a partir de sua realidade.

Gramsci situa a escola com uma função que corrobora com a percepção dela como uma instituição que está no meio das tensões originadas da ideologia dominante, consistindo num meio de aceitação e conformação das suas demandas, mas também a define como locus importante na possibilidade de gerir mudanças nesse quadro visando à superação dessas estruturas (CASTRO; RIOS, 2007).

Algumas perspectivas, seguindo caminhos metodológicos por vezes diferentes entre si, incentivam o posicionamento crítico e questionador do indivíduo para que ele

possa por si próprio, a partir de uma base cultural, buscar estratégias para compreender e agir sob a realidade, tendo consciência de classe e reconhecendo-se como alguém que pode tecer modificações em seu contexto.

No âmbito da elaboração do currículo é que as instituições de ensino podem alicerçar o delineamento de suas práticas pedagógicas em ideologias que transcendam a formação básica e focalizada, buscando enfrentar tais limitações a partir articulação entre ciência, trabalho e cultura como meio para romper com a determinação de papéis sociais em detrimento da condição socioeconômica dos estudantes, para que esta não se configure como uma condenação a nível de cultura e de acesso ao conhecimento, mas para que a partir desses, condições de superação se tornem palpáveis e possíveis.

Apple (2002, p. 59) afirma que educação e cultura estão sempre ligadas. “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos” que aleatoriamente aparece nas estratégias de formação da escola. Ele é resultado de uma seleção que pretende legitimar uma certa organização e compreensão do mundo. Portanto, “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

Nesse sentido, a construção de um currículo escolar para os membros das classes trabalhadoras é objeto de pressões das classes dominantes. Por isso, para Apple (2006) um currículo contra hegemônico precisa ser um currículo de todos e não somente das elites. Assim o próprio currículo precisa ser objeto de tensionamento constante, para que se pense a escola não como instituição neutra, mas como parte da disputa ideológica na sociedade.

Primeiro, objetiva esclarecer as tendências para a dominação, a alienação e a repressão indiscriminadas e com frequência inconscientes dentro de determinadas instituições culturais, políticas, educacionais e econômicas. Segundo, por meio da exploração dos efeitos negativos e das contradições de boa parte do que ocorre sem sofrer questionamento nessas instituições busca promover a atividade emancipadora consciente. (APPLE, 2006, p. 182-183).

Ainda que o enfrentamento da dominação não tenha na escola seu único espaço na sociedade, a produção de formas de compreensão do mundo que sejam contra hegemônicas é um papel possível de ser exercido pelas instituições escolares. Na visão gramsciana, hegemonia é um conceito que exprime uma relação pedagógica, que se “verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas

forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 1978, p. 37). Desse modo, as relações de hegemonia perpassam diferentes dimensões da sociedade.

Do ponto de vista do currículo escolar podem ser encontradas na difusão de uma explicação euro centrada da realidade e de sua construção histórica que além de propor um caminho único para a constituição, obscurece elementos presentes na relação entre a modernidade capitalista e a dominação dos povos não europeus a partir do século XVI. A construção de uma educação contra hegemônica passa pelo reconhecimento de que a conscientização social e a desalienação das classes trabalhadores possui diversas etapas:

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de 'distinção', de 'separação', de independência apenas instintiva e progride até à posse real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária. (GRAMSCI, 1978a, p, 21)

Assim, a educação formal pode ser vista como um ato político que deve ir além da dimensão individual ou da formação profissional. Deve se tornar um mecanismo extremamente relevante para que novas visões de mundo coletivas se desenvolvam e possam contribuir para a transformação social.

3.2. A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO PARA AUTONOMIA EM FREIRE

Começamos esse item com uma breve ressalva. A separação de Gramsci e Freire em tópicos distintos não significa de modo algum que não temos a compreensão de que suas obras e propostas estão profundamente articuladas. Um dos motivos é que proposta freiriana também percebe a educação como ação política que pode fortalecer ou combater a opressão.

Para Freire (1987) educar é humanizar os sujeitos, em especial os oprimidos. Contudo, isso implica em:

[...] reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve

num permanente movimento de busca. (FREIRE, 1987, p. 16)

O aspecto prático da vida humana tem grande importância para Freire na constituição do ser e de sua interação com o mundo. A opressão e a dominação não são abstratas, mas formas de relações sociais que constituem relações de poder. O método dos Temas Geradores, proposto por Freire (1987) visa a realização de articulações entre experiência de vida e conhecimento teórico a partir do diálogo, por meio do exercício de postura crítica e investigativa sobre a realidade em um processo contínuo e coletivo de troca e construção de novos conhecimentos.

Todos os envolvidos participam ativamente dessas elaborações e por meio da reflexão crítica entre conhecimento e realidade, recusam verdades absolutas e a imposição de uma visão de mundo alheia a seus contextos. A observação da realidade de grande parte do povo nordestino de sua época, de serem privados inclusive da possibilidade concreta de leitura e escrita do mundo por conta do analfabetismo, era reflexo de uma outra forma de privação: a da possibilidade subjetiva de ler e escrever sua própria trajetória de vida.

Desumanizados, esses sujeitos são facilmente controlados pela difusão de uma concepção de mundo que apresentada como experiência comum, é o que o autor pernambucano denomina de prescrição:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. (FREIRE, 1987, p. 18)

Essa relação na escola caracteriza a educação bancária, onde os educando são apenas depósitos de ideias e visões de mundo dominantes.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1987, p.33).

Um currículo e uma estrutura escolar organizados com base nessas premissas, resulta em uma persistência da dominação. De acordo com Freire (1996) que um primeiro passo é romper com essa lógica hegemônica da relação entre educadores e educandos como forma de ampliar a compreensão da realidade a partir do próprio exemplo dado.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p.22, grifos do autor)

A formação vista por esta ótica é contínua, tanto para o aluno quanto para o professor, pois tanto um quanto o outro entram com uma bagagem que se modifica nesse processo, podendo saberes e conceitos serem a ela acrescentados, alterados, ressignificados, ou até mesmo superados por outras concepções. Para que esse esquema aconteça é fundamental que ambos se percebam como participantes e construtores de aprendizagens e conhecimentos, pois assim conseguem perceber e discernir sobre quais saberes devam fazer parte de sua bagagem, que vai se constituindo e se reconstituindo ao longo da vida. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.23).

É por meio dessa perspectiva de aprendizagem participativa que se desencadeia a curiosidade, que subsidia a criticidade a respeito do que cerca o aprendiz, seja ele o professor ou o aluno. Essa curiosidade epistemológica, conforme Freire (1996) consiste justamente no exercício crítico da atividade de aprender, por meio do qual o conhecimento passa a ter mais sentido na vida de quem aprende.

No contexto escolar os alunos questionam recorrentemente a real necessidade de aprenderem certos conteúdos, pois não conseguem perceber sua aplicabilidade na vida prática, mas, se não se aplicam à realidade, de onde teriam surgido? Geram a impressão de terem nascido para serem conceitos e só. A reflexão do conhecimento diante da realidade é o primeiro passo para pensar criticamente sobre ela, e assim consequentemente pensar na sua participação nessa dinâmica. “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas da nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo.” (FREIRE, 1996, p.28)

A aprendizagem pela perspectiva crítica de Paulo Freire ressalta a importância da reflexão sobre a prática, que por sua vez ocorre num movimento dialético, que perpassa pelo fazer e o pensar sobre esse mesmo fazer. Essa dinâmica reflexiva sobre a ação produz a curiosidade epistemológica que supera o conhecimento ingênuo, e possibilita o conhecimento crítico, que é construído no ato de aprender. “O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las a análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.” (FREIRE, 1996, p.45)

Diante de uma educação que prioriza a via de mão única, Freire (1987) propõe a dialogicidade como princípio educativo. É do diálogo entre os sujeitos que emerge uma perspectiva contra hegemônica e libertadora de educação:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45)

É importante ser consciente do inacabamento do ser humano (FREIRE, 1996), pois a partir dessa consciência, ele é capaz de aprender, de criar e transformar, de acordo com suas concepções construídas e com sua visão de mundo. Permite-se ir além do plano da compreensão, atingindo o plano da intervenção, que por sua vez, perpassa pela decisão, pelos direitos, valores e lutas com as quais irá se envolver, não sendo esse, portanto, um processo livre de tensões, tal como nossa própria realidade, mas que possibilita vislumbrar um caminho para transformação. O ser humano constitui sua história no mundo, ela não é predeterminada, mas consiste numa construção de sua responsabilidade, ou seja, é algo que somente cada um pode fazer por si próprio.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros, me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História. (FREIRE, 1996, p.54, grifos do autor)

A curiosidade permite a inconformação, a indignação e a busca pela transformação, pela superação. A consciência da incompletude que permite o exercício do conhecimento crítico dos entraves existentes e situa o indivíduo num

constante movimento de busca, fazendo da educação, um processo contínuo e permanente, e em consequência disso, os processos se tornam mais importantes que os fins (FREIRE, 1996). Dessa forma, desnaturaliza-se a explicação do mundo transmitida pelas classes dominantes e pelos seus instrumentos de dominação.

3.3. ESCOLAS INTERESSADAS, EDUCAÇÃO BANCÁRIA E CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

As determinações do capitalismo afetam a educação de formas particulares o que não se encerra na educação formal, visto que essas determinações estão interligadas a totalidade dos processos sociais. O trabalho, permeado pelos processos alienantes induzidos por essa lógica, muitas vezes está exclusiva e diretamente ligado a suprir as necessidades básicas do sujeito, sem materializar-se na dimensão de realização para ele especificamente na tarefa desempenhada e nem no produto dela, do qual é distanciado, e em consequência disso ele o estranha ou até mesmo desconhece (ANTUNES, 2009). O mesmo acontece com a educação formal, considerada muitas vezes essencialmente como requisito para o ingresso no mercado de trabalho.

De acordo com Gramsci (1982) a educação profissionalizante reforça a divisão social do trabalho, pois em consequência da formação profissional o acesso aos saberes socialmente constituídos e o conhecimento cultural não são valorizados na prática educativa nessa modalidade de ensino. Estabelecendo um comparativo entre os diversos tipos de escola existentes nos dias atuais, é possível perceber outra dualidade entre elas. Alguns jovens têm a possibilidade de estudar em escolas desinteressadas, com estudos “científicos e de ampla cultura geral”, e outros que integram escolas interessadas, direcionadas para o exercício de alguma função ou para a obtenção de habilitação técnica.

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis, no entanto, numa escola permeada pelos valores neoliberais e do capitalismo, vamos ter instituições voltadas para os interesses da classe hegemônica que está no poder. A complexidade da função intelectual, de acordo com Gramsci (1982) pode ser percebida de modo claro por meio da quantidade de escolas especializadas, ou seja, diante da estratificação e hierarquização das escolas profissionais na sociedade. A ideia de meritocracia fica evidente na escola ideologicamente dominante na classe

burguesa.

Para Gramsci (1982) o nível de industrialização e a capacidade de produção de máquinas diz muito sobre a autonomia de um determinado estado e também sobre o grau de dependência existente entre os estados, de modo que alguns vão depender da produção de outros, e por isso haverá também aqueles que são autossuficientes em suas produções. Os estados que estão em posição de dependência ficam sujeitos a exploração dos que não dependem, e por isso suas riquezas e estudos acabam sendo desvalorizadas, diante do seu quadro de subalternidade.

A historicidade é um fator importante nas elaborações de Gramsci (1982), pois o contexto histórico é a base para os acontecimentos, por trazer em seu bojo a dinâmica política, econômica, cultural e ideológica que incidem sobre um determinado acontecimento, e configura o hoje como resultante de alguns processos ocorridos, garantindo a realidade uma condição mutável, diante de novos processos que ocorrem e que poderão vir a ocorrer.

A pedagogia de Freire recusa verdades absolutas, e denomina a abordagem pedagógica que sustenta essa prática como educação bancária. Nessa concepção, os educandos são com “vasilhas” e os educadores por sua vez, trazem informações prontas para preenchê-las, como se o docente fosse o depositante de saberes prontos e acabados, e os alunos meros depositários e receptores (FREIRE, 1987).

De acordo com Gramsci (1982) o acesso ao conhecimento, ao arcabouço cultural e a disciplina aos estudos, tem sido retirado do ensino escolar tradicional de forma impensada, sem se dimensionar que consequências que em longo prazo isso pode gerar. A bagagem de conhecimentos e noções produzidas na escola consiste em uma parte essencial dos saberes historicamente construídos por consistirem em base importante para a formação do arcabouço cultural de cada indivíduo.

Freire (1996) teoriza suas práticas como forma de evidenciar a necessidade de revisão de determinados procedimentos na relação ensino e aprendizagem. De acordo ele, o homem é um ser inconcluso que, tendo consciência de sua inconclusão, deve buscar meios para conhecer mais sobre si e sobre o mundo, a partir de uma postura curiosa e investigativa sobre a sua realidade.

Tendo o diálogo como ferramenta essencial do processo de construção do conhecimento, por meio da troca em âmbito coletivo, todos os envolvidos desempenhariam papel ativo e contribuiriam para o processo de ensino e aprendizagem, cada um com sua bagagem de conhecimentos disposto a colaborar

para a elaboração de um saber que seria de todos.

O educador no papel de docente não é, portanto, quem leva o conhecimento para os alunos, mas está em constante aprendizagem ao desempenhar a tarefa de ensinar dentro de um contexto de troca, pois os alunos então para contribuir com o que sabem e dentro do coletivo todos se comprometeriam em problematizar as questões inerentes a esse contexto, de modo que o conhecimento seria fruto dessa elaboração coletiva (FREIRE, 1987).

Como proposta alternativa de abordagem pedagógica, Freire (1987) traz a educação problematizadora, que tem como premissa fundamental, partirmos da ideia de que somos seres históricos, inconclusos e de que a realidade e as concepções sobre ela não são estanques ou imutáveis. Por meio do diálogo, podemos problematizar ideias, valores que podem fazer sentido num determinado contexto ou tempo histórico, mas que também podem ser num novo tempo, reconstruídos ou superados dando lugar a outros.

Tal dimensão vai influenciar a visão desse jovem sobre a vida, o entendimento de si próprio enquanto cidadão do mundo, enquanto participante do que ele consiste, e por que não, enquanto agente da mudança, por mais que isso possa parecer inatingível. A abertura de portas de alguns conhecimentos, que posteriormente o aluno poderá escolher se aprofundar ou conhecer mais sobre, ou com os quais pode vir a se defrontar em algum momento de sua vida, tendo algum conhecimento a respeito, ou seja, estando num patamar cultural que lhe propiciaria de participar de elaborações políticas e culturais.

[...] a escola de Gramsci é de natureza 'desinteressada', isto é, de formação humanista, não utilitária; que seu princípio educativo fundamental é o trabalho industrial moderno enquanto busca da liberdade de todos os homens. [...] Neste debate, a proposta curricular tida "teoricamente" a mais avançada é a do **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**, como Travessia para a Educação Politécnica ou unitária. (NOSELLA, 2015, p.197)

Para Nosella (2015), o termo Integrado, utilizado para definir o ensino médio apresenta algumas ambiguidades, por ser muito utilizado na perspectiva de ensino de modo geral, seja em alguns momentos para tratar de procedimentos pedagógicos, seja para deliberações políticas e legislativas. O autor traz uma definição de integração do GT de discussões para a elaboração da Lei 5692/71 que se refere a integração entre graus escolares e habilitação.

De acordo com Kuenzer (2000), o projeto político pedagógico deve ser um instrumento essencial para o desenvolvimento de noções e habilidades que abrangem aspectos cognitivos e comportamentais, que contribuem para que o indivíduo possa exercer suas atividades intelectuais e práticas de maneira atrelada e indissociável, de modo que ambas sejam interdependentes e se complementem. A dualidade existente entre os tipos de escola oferecidos aos estudantes acirra as desigualdades e consiste num grande desafio para a concretização dessas práticas.

A educação profissional e tecnológica pode ser utilizada como estratégia para o proletariado, no entanto para que essa fruição seja ampliada, é importante que ele tenha conhecimento da lógica da qual faz parte, para que compreenda os processos dos quais participa, mesmo que condicionadamente, para possa posicionar-se criticamente com relação a sua realidade, percebendo-se empoderado no que se refere a possibilidades de mudança, e para isso o acesso à cultura é fundamental de acordo com esse estudo.

Para que ocorram mudanças nesse cenário, é fundamental que os princípios da educação formal sejam dissociados da mentalidade de conformação disseminada pela lógica capitalista e direcionados para práticas mais ativas e abrangentes. Alterar as perspectivas da educação formal configura-se, no entanto, como uma contribuição para o rompimento da lógica do capital, que para manter-se vigente e hegemônica, se alicerça na importância de estar atrelada a todos os âmbitos da nossa vida. Para isso, convém que a prática educativa esteja ligada à prática social, como meio para que seja possível explorar o posicionamento crítico a respeito da realidade.

O comprometimento com a criação de possibilidades de espaços que se proponham a atingir esse objetivo, a partir do Ensino Médio Integrado, mesmo que dentro da atual sociedade, parte do princípio de que mudanças são possíveis por meio de uma trajetória de lutas e atitudes revolucionárias atreladas ao projeto político pedagógico e prática docente, onde pequenas vitórias devem ser galgadas a cada passo nessa caminhada.

Além de oferecer bases importantes em nível de conhecimento, há a possibilidade do desenvolvimento da criticidade a partir dessa base, de acordo com a proposta curricular estabelecida nas instituições de ensino, e com isso, o Ensino Médio Integrado consiste numa possibilidade para que se configurem novas conjecturas para a realidade social.

4. A EXPERIÊNCIA DO CURSO TÉCNICO DE MÚSICA DO COLÉGIO PEDRO II

Se restam poucas dúvidas que o século XXI trouxe transformações significativas em todas as dimensões da vida social, quando olhamos as últimas duas décadas da história do Colégio Pedro II, o que vemos é uma instituição que se transforma profundamente em pouco tempo. Não que a história da instituição não seja marcada por mudanças. Ao longo de sua história, o Colégio Pedro II passou por diversas concepções de sociedade e de educação, viveu as diferentes reformas e contrarreformas do ensino público da era republicana, os regimes autoritários e os momentos de normalidade democrática.

Considerando os objetivos desta pesquisa, uma das mudanças mais importantes foi o projeto de expansão da instituição que levou à criação dos Campi Realengo I, II e CREIR, Duque de Caxias e Niterói. Criado em 06 de abril de 2004, o atual complexo Realengo formado pelos Campi Realengo I e II e pelo Centro de Referência em Educação Infantil (CREIR), atende a diferentes segmentos que vão da educação infantil à graduação. O complexo possui ainda um teatro, um complexo esportivo e o conservatório de música, onde se desenvolvem as ações em análise nesta pesquisa.

Inaugurada em 12 de março de 2012, a Escola de Música é o lugar onde se desenvolve o curso de ensino médio integrado em técnico em instrumento musical que tem sua base na Lei 12.061/2009 que cria o denominado ensino médio inovador. Como discutiremos mais à frente no capítulo, o curso tem o objetivo de formar jovens que possam atuar como músicos em diferentes espaços da sociedade. Neste capítulo procuramos analisar, à luz da fala dos docentes do curso, as experiências político-pedagógicas proporcionadas pelo curso.

4.1. A METODOLOGIA E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa em questão foi orientada pela metodologia qualitativa que possibilitou maior apreensão de subjetividades e de detalhes durante o processo de geração e análise de dados, tendo em vista como delineamento mais adequado a pesquisa-ação habitualmente utilizada para investigações a respeito de problemáticas inerentes a um grupo ou contexto social. De acordo com os objetivos da pesquisa, ela é considerada exploratória e busca o aprimoramento de ideias sobre seu tema (GIL,

2002).

A pesquisa-ação está associada ao desenvolvimento de uma ação ou com a resolução de um problema de impacto coletivo, partindo de dados empíricos. Tem como característica o envolvimento ativo de seus participantes, fator importante para a decisão de utilizar essa abordagem como forma de aproximação da realidade, bem como para confrontar esses dados com os referenciais teóricos utilizados (GIL, 2002). No caso desta pesquisa, compreender o modo como se articula a formação profissional e a propedêutica dentro do curso integrado de técnico em instrumentos musicais, pode ser importante para que sejam apontados caminhos político-pedagógicos para uma formação humana ampla dos discentes.

A pesquisa foi realizada no Ensino Médio Integrado Técnico em Instrumento Musical, do Colégio Pedro II - Campus Realengo II, tendo como participantes os docentes do curso já referido. Os instrumentos de geração de dados foram questionários e entrevistas realizadas com professores e a metodologia de análise dos dados utilizou elementos da análise crítica do discurso.

O discurso está situado e determinado não só pelo referente como pela posição do emissor nas relações de força e também pela sua relação com o receptor. O emissor e o receptor do discurso correspondem a lugares determinados na estrutura de uma formação social. (BARDIN, 1977, p. 214)

Partindo do pressuposto de que as palavras e expressões carregam sentidos que nem sempre são expostos ou enunciados, onde residem as concepções ideológicas e os lugares sociais de quem as emprega, a metodologia da análise do discurso é considerada a que mais atende aos objetivos e finalidades dessa pesquisa, como forma de favorecer a interpretação de alguns discursos a respeito do tema proposto.

De acordo com Caregnato e Mutti (2006), a análise do discurso não se atém ao texto em sua forma linguística, mas considera as conjunturas históricas e concepções ideológicas com base nas quais o texto em questão se constitui e se materializa. Neste sentido, de acordo com essa abordagem, a linguagem carrega marcas que não permitem que ela seja neutra e se destina a interpretar um conhecimento já existente.

O processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação; podem ser entrecruzadas com séries textuais (orais ou escritas) ou imagens

(fotografias) ou linguagem corporal. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, P. 680)

O discurso traz consigo a memória constituída nas relações e práticas sociais que o sujeito vivencia. Esses sentidos que compõem texto carregam diferentes simbolismos, que variam de acordo com o contexto em que foram significados pelo seu emissor. Por esse motivo é necessário que o pesquisador busque interpretar os diversos sentidos existentes no discurso, percebendo sua dimensão enunciável (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Os dados gerados com a pesquisa foram analisados a partir dessa perspectiva, com a pesquisadora assumindo o papel de intérprete do discurso dos entrevistados, e se dispondo a perceber os sentidos do que veio a ser enunciado, considerando as memórias e significados que identificou durante a análise. Nessa construção, que conduz a uma das muitas possibilidades de interpretação, o intérprete também carrega suas ideologias, conhecimentos e experiências, consistindo o seu olhar como parte dessa interpretação.

O risco para os participantes foi considerado baixo, já que o intuito dessa pesquisa está voltado para fornecer subsídios para compreensão de limites e possibilidades da prática docente, propondo estratégias interventivas de acordo com os aspectos apontados. Um possível risco considerado foi o receio diante da flexibilização das formas de interação, que no momento dessa elaboração, ocorreram via on-line devido às medidas de distanciamento impostas pela pandemia de Covid 19, ou até pela falta de interesse pelo tema em questão. Outro aspecto considerado foi o desafio de abertura de suas práticas docentes perante a pesquisadora, o que poderia, eventualmente, gerar algum incômodo.

Como dito antes, o intuito dessa pesquisa, consiste em problematizar práticas e ações pedagógicas para construir novos olhares diante de situações que envolvam o ensino integrado e a formação discente, contribuindo para provocar o constante ato de repensar a prática pedagógica, percebendo-a como um movimento revolucionário diário. Nos registros realizados a identidade dos professores foi preservada e sua vontade em participar e de pronunciar-se ou não, respeitada.

4.2. A IDA AO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Inicialmente, foi proposta uma entrevista semiestruturada em grupo, para que

os entrevistados possam trocar informações a partir de suas concepções. Nesse sentido, os participantes ouviriam as opiniões uns dos outros, num processo dialético que pode incidir sobre a sua própria opinião, seja por esta ser fomentada, alterada ou até mesmo reconstruída a partir de falas provenientes das entrevistas, que por sua vez, vivenciam dinâmicas em comum dentro de seu fazer profissional.

Devido a pandemia, ficou inviável a realização da dinâmica em grupo, pois fatores como instabilidade de conexão e a necessidade de pausas em falas sobre um assunto para que se inicie outro por parte dos entrevistados, ocasionaria a necessidade de mais tempo de disponibilidade para a entrevista. Os fatores tempo e disponibilidade também foram decisivos para a mudança do formato coletivo para o individual, pois a disponibilidade de dias e horários para os professores era bastante variável, considerando ainda o aumento de demandas de trabalho para eles devido ao modelo remoto de aulas, que gera necessidade de edições, curadoria, entre outros aspectos.

Ainda se acrescenta o fato de que a análise, em situações remotas traz algumas dificuldades específicas, sendo, por exemplo, mais difícil de discernir entre quem estava na vez da fala durante o debate, o que poderia gerar falta de clareza sobre os dados obtidos. Nesse sentido, optamos em comum acordo, pelas entrevistas individuais, com um momento de retorno aos docentes por meio de uma participação em reunião pedagógica de equipe.

De acordo com GIL (2002), a convergência ou a divergência de informações obtidas durante o processo de investigação permitirão o alcance do resultado da pesquisa, lhe conferindo validade, uma vez que várias fontes são consultadas, dentre elas, entrevistas, depoimentos, documentos, para que se chegue a uma resposta consensual entre as possibilidades.

A análise desses dados deve ser interpretada de modo a preservar a totalidade da unidade social pesquisada. Isso significa que apesar de manter o foco nos objetivos estabelecidos no início do trabalho, é fundamental considerar a diversidade e o lugar de onde os participantes veem a situação problematizada e as diferentes visões que emergem. Na perspectiva que adotamos, cabe encontrar nessa diversidade, elementos estruturais que permitam traçar um panorama mais amplo das questões levantadas.

Com relação à geração e análise de dados, questionários com perguntas fechadas e entrevistas semiestruturadas foram considerados alternativas adequadas

para essa pesquisa, já que por meio deles, foi possível conhecer mais sobre os profissionais participantes, percebendo sua concepção a respeito de temas e questões pertinentes sobre os assuntos da pesquisa.

Primeiramente foi feito um levantamento de informações referentes à trajetória profissional e de formação do docente e um questionário inicial para perceber a concepção deles a respeito do ensino médio integrado. Em momentos posteriores, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que tornaram possível ouvir as falas dos docentes a respeito do ensino médio integrado, de acordo com os objetivos propostos nessa pesquisa.

Foi feita uma análise vertical dos elementos disponibilizados durante a entrevista a partir da transcrição de falas que a compõem por meio de gravações, para identificação de eixos temáticos emergentes do discurso e definição do enfoque analítico. Dessa forma, serão percebidas as marcas linguísticas do discurso do entrevistado que, de modo geral, aparecem repetidas vezes no texto por meio das quais serão estabelecidas relações com o contexto sócio-histórico que as constitui.

O pesquisador deve basear-se nas interpretações obtidas a partir de reflexões realizadas entre o âmbito do intradiscurso (memórias, sentidos) e do interdiscurso (fala), para exprimir suas percepções a partir do posicionamento dos entrevistados. Num outro momento, serão confrontadas as marcas linguísticas percebidas pelo pesquisador com suas próprias concepções teóricas, a partir das quais se pretende encontrar respostas para os questionamentos e inquietações que constam nessa pesquisa (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

O pesquisador precisa coordenar os debates e criar mecanismos para explorar os assuntos pertinentes ao estudo em questão e em alguns momentos, registrando as interações dos sujeitos envolvidos para que possa posteriormente realizar a análise os discursos emitidos pelos entrevistados.

Tais levantamentos contribuíram para a elaboração do guia para a construção colaborativa de mapas mentais, tendo como objetivo a problematização, reflexão e sintetização de conceitos provenientes do contexto social dos alunos inter-relacionados com os conteúdos das disciplinas profissionais e propedêuticas, dentro do âmbito educacional de formação profissional onde estão inseridos, favorecendo a construção de uma análise/compreensão crítica dessa dinâmica.

Presencialmente antes da pandemia houve contato breve com as dependências do campus Realengo II, no entanto, devido ao afastamento social

imposto pela pandemia de COVID 19, o acesso presencial tornou-se inviável. As informações sobre o campus foram obtidas por meios digitais como o site da instituição, bem como um canal específico do curso Técnico em Instrumento Musical, indicado pelos docentes em reunião para uma apresentação inicial sobre a pesquisa.

Essencialmente, foi utilizado como referência em relação ao campus o Projeto Político Pedagógico Institucional, em vigência para os anos de 2017 a 2021. Como forma de analisar o Ensino Médio Integrado Técnico em Instrumento Musical do Colégio Pedro II, seguem algumas considerações tendo por base o referido documento, percebidas como importantes para esse estudo.

O Colégio Pedro II foi inaugurado no dia 02 de dezembro de 1837, originando-se a partir do Abrigo dos Órfãos de São Pedro, onde foi fundado o Colégio dos Órfãos de São Pedro, em 1733, que em 1837 se tornou o Seminário de São Joaquim, que depois de uma reorganização, deu origem ao colégio. Desde sua inauguração, é considerado como referência a nível nacional, sendo o primeiro colégio do país a oferecer instrução secundária oficialmente.

A partir da Lei 12.677/12, o Colégio Pedro II passou a fazer parte da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e foi equiparado aos Institutos Federais. O campus Realengo II foi inaugurado em 2004, objetivando o atendimento de um maior quantitativo de alunos moradores da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Um dos cursos de Ensino Médio Integrado oferecido no campus é o Técnico em Instrumento Musical, sendo o único a oferecer esta opção dentre os demais campus.

O aspecto da localização é percebido como uma iniciativa de democratização ao acesso, viabilizando a formação técnica na área em um local geograficamente deslocado dos contextos mais elitizados do Rio de Janeiro.

Como forma de acesso ao curso, os candidatos são avaliados por meio de prova objetiva, assim como para todos os cursos, mas também são submetidos a uma prova prática instrumental, como forma de demonstrar seus conhecimentos a respeito de estruturação musical básica e da execução de habilidades relacionadas. As aulas do ensino técnico e do ensino geral ocorrem no período diurno, em horários opostos.

O CPEI possui 19 Departamentos pedagógicos que seriam uma espécie de coordenação pedagógica referente a cada curso profissionalizante, como forma de unificar as atividades realizadas nos diferentes campi junto aos chefes de Departamento, sendo um deles dedicado a Educação Musical. De acordo com

levantamento realizado e disposto no PPPI da instituição, os estudantes do CPPI possuem nível socioeconômico diversificado.

Há um professor responsável por cada departamento, na função de Coordenador Pedagógico, e os participantes dos Departamentos estão constantemente participando de projetos de extensão, cultura e pesquisa da PROPGPEC, tendo como referência as demandas escolares e acadêmicas (PPPI – CPPI, 2018).

De acordo com o PPPI, o currículo é elaborado a partir de uma visão crítica partindo da concepção de que seu projeto educacional esteja imbuído de interesses e intencionalidades que orientem a formação crítica dos estudantes, vislumbrando sua emancipação a partir da coletividade.

Essa noção de currículo, em particular orienta a escola a refletir sobre impactos sociais das proposições curriculares, a questionar as vozes dominantes que privilegiam determinados grupos sociais e culturais em detrimento de outros, a valorizar as diferenças e a multiplicidade de papéis, que toda a comunidade escolar pode desempenhar na escrita curricular, tornando-a um espaço em que as diversas vozes podem se fazer ouvidas. (PPPI – CPPI, 2018, p.24)

Alguns pontos do PPPI destacados nesse texto ressaltam um currículo engajado e comprometido com a ideia de valorização das massas, denotando ser um documento que busca fornecer subsídios para a superação de desigualdades historicamente perpetuadas no âmbito da educação, corroborando com a ideia de oferecimento de educação pública de qualidade, no sentido de ir além da perspectiva utilitarista de formação para o mercado de trabalho, mas como ferramenta de mudança e superação para seus alunos.

A dualidade estrutural expressa uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por pontos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração. (CAMPELLO, 2009, p. 136)

De acordo com o documento, a avaliação é contínua, valorizando o processo de acordo com os objetivos estabelecidos em diversos aspectos, sendo também cumulativa, por considerar todo o conjunto de ações nas quais o aluno esteve envolvido ao longo da prática pedagógica, e também qualitativa, utilizando dados quantificáveis que são gerados a partir de vários fatores evidenciados no processo de ensino e aprendizagem (PPPI – CPPI, 2018).

Ao referir-se a educação integral na forma como é mencionada como a que considera todas as dimensões do indivíduo, o PPPI faz referência ao Manifesto dos Pioneiros que já carregava essa intencionalidade e as propostas de Anísio Teixeira, que considerava importante o oferecimento de uma educação que abranja aspectos totais da vida, incluindo não só os conhecimentos clássicos e científicos, mas também a arte, a cultura e a realidade social vivenciada pelo estudante, favorecendo a construção de sua criticidade, de sua autonomia e o senso de responsabilidade individual e social.

O PPPI do CPPII está em consonância com a legislação nacional referente ao Novo Ensino Médio e compromete-se também com o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico, do conhecimento sobre os processos produtivos, visando o conhecimento das letras, das artes e relação entre teoria e prática. O referido documento também está alinhado com a concepção de educação integral⁸ a partir da articulação de diversas características e necessidades inerentes à humanidade e reforça a ideia de que a dimensão integral da educação perpassa por toda a vida do indivíduo, não estando restrita ao contexto escolar.

[...] a escola deve estar preparada para intervir em diferentes contextos, articulando seus projetos educativos com as histórias de vida dos sujeitos e com as diversidades socioculturais locais e globais. Portanto a escola, deve oportunizar aos estudantes uma formação geral para atuar em um mundo complexo com diferentes realidades. (PPPI – CPPII, 2018, p.21)

O PPPI faz referência aos decretos 2208/97 e 5154/04, sinalizando que a revogação do primeiro pelo segundo consiste numa maneira de resgatar as bases no Ensino Médio, que teria sido adaptado para considerar as peculiaridades da realidade brasileira. São perceptíveis os avanços existentes ao compararmos um decreto com o outro, tendo em vista que o primeiro ressalta uma formação utilitarista no que se refere à profissionalização, e o atual gera possibilidades para abordagens que favoreçam outros aspectos da formação, como já foi sinalizado no primeiro capítulo dessa pesquisa.

O documento define o Ensino Médio como importante para a empregabilidade, mas também salienta que a complexidade da vida social, sinalizando a existência de novas necessidades à formação do trabalhador, que precisa dominar cada vez mais

⁸ A expressão “educação integral” aparece algumas vezes no texto do PPPI do Colégio Pedro II, campus Realengo II como sinônimo de ensino integrado.

conhecimentos científicos, tecnológicos e sócios históricos, que configurem uma base de saberes essenciais nas conjunturas atuais da nossa sociedade.

Esse aspecto do documento reforça a necessidade do ensino integrado, no entanto, o faz a partir de uma perspectiva que, apesar de oferece uma formação composta por uma base mais ampla em comparação com perspectivas utilitaristas, visa também o atendimento também aos requisitos do mercado, que atualmente exige um trabalhador mais autônomo e polivalente, se aproximando de contextos históricos anteriores, em que predominava o fordismo⁹ e o taylorismo¹⁰ no processo de produção e as demandas de formação estavam estritamente ligados a treinamentos para a realização de tarefas operacionais.

Nesse sentido, o ensino médio integrado de acordo com o PPPI da instituição não traduz uma ruptura com as demandas capitalistas, pois mesmo favorecendo outras bases de conhecimento que não estejam estreitamente atreladas a elas, favorece a continuidade do atendimento às demandas do mercado e da esfera econômica. No entanto, percebe-se a existência do comprometimento com a criação de possibilidades de espaços que favoreçam a formação integral demonstrados mais no âmbito da atuação profissional dos docentes, do que no referido documento, o que percebe-se na etapa da análise de dados da pesquisa. Nesse sentido, mesmo que dentro da nossa atual sociedade, são percebidas iniciativas que partem do do princípio de que mudanças são possíveis por meio de uma trajetória de lutas e atitudes revolucionárias, onde pequenas vitórias devem ser galgadas a cada passo nessa caminhada.

A Educação Profissional e Tecnológica pode ser utilizada como estratégia para o proletariado, no entanto para que essa fruição seja ampliada, é importante que ele tenha conhecimento e da lógica da qual faz parte, para que compreenda os processos em que participa, mesmo que condicionadamente, para possa posicionar-se criticamente com relação a sua realidade.

Nesse sentido, ao passo que os objetivos atrelados às demandas do capital tenham favorecido a promoção do ensino integrado, a possibilidade de ter acesso a

⁹ Modelo produtivo criado por Henry Ford que se baseava na automação dos processos de trabalho visando a ampliação dos lucros por meio do aumento da produtividade e da redução de custos da produção (Morais; Moura, 2017).

¹⁰ Sistema de controle da linha produtiva criado por, Frederick Taylor que busca obter a maior eficiência das atividades realizadas pelos operários, realizando tarefas de modo rápido, repetitivo e contínuo (Morais; Moura, 2017).

uma formação mais ampla no que se refere ao acesso à informação e ao conhecimento, por meio do ensino médio integrado, é oferecida aos filhos classe trabalhadora a partir das ações da instituição de ensino.

4.3. QUEM SÃO OS PARTICIPANTES? TRAJETÓRIAS DOCENTES E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Foram considerados população da pesquisa, os docentes do Ensino Médio Integrado Técnico em Instrumento Musical, do Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro (RJ), especificamente do campus Realengo II. O corpo docente do curso que é composto por professores da escola de música e docentes dos demais departamentos responsáveis pelas disciplinas do ensino médio regular, composto por cerca de 20 professores.

Para compor a amostra da pesquisa, foram convidados a fazer parte do estudo professoras e professores que atuem especificamente no corpo docente do curso Técnico em Instrumentos Musicais, campus Realengo II, durante no ano de 2021 e que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como etapa prioritária do processo de geração de dados da pesquisa, todos os participantes tomaram ciência do TCLE e concordaram com as propostas descritas no mesmo.

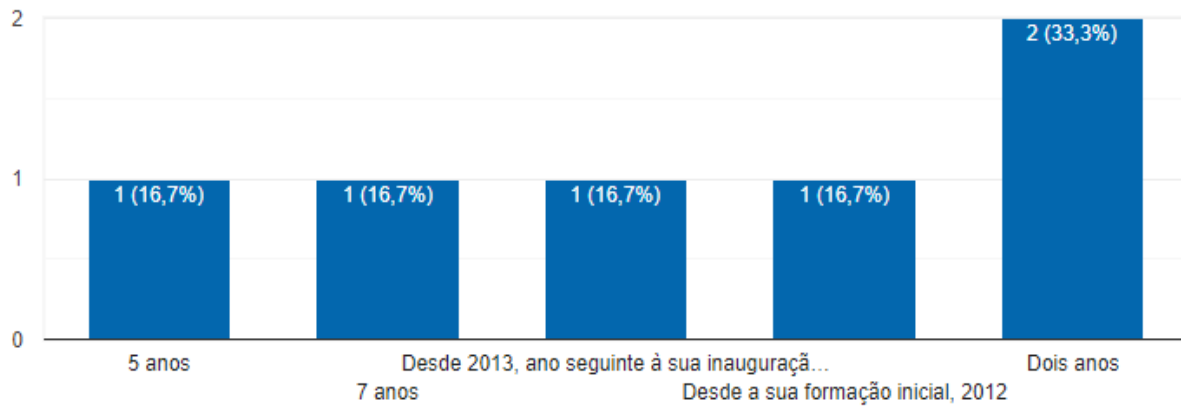
Como etapa inicial do processo de geração de dados, os professores e professoras responderam a um questionário disponibilizado a partir da ferramenta Google Forms, por meio do qual foi possível obter algumas informações sobre o grupo e suas concepções, consideradas na continuidade desse texto.

O corpo docente do Curso Técnico em Instrumento Musical, é composto por seis professores, de faixa etária entre 36 e 52 anos, sendo metade da equipe formada por homens e outra metade por mulheres. Metade dos docentes se declararam como brancos e a outra metade se subdivide entre negra, mestiça e parda em relação a sua declaração de raça/cor.

Atualmente, o grupo de docentes que fazem parte do Curso Técnico em Instrumento Musical é composto por alguns profissionais que o integram desde o período de inauguração, e também por outros que foram ingressando ao longo de sua existência, até os dias de hoje, conforme Quadro 1.

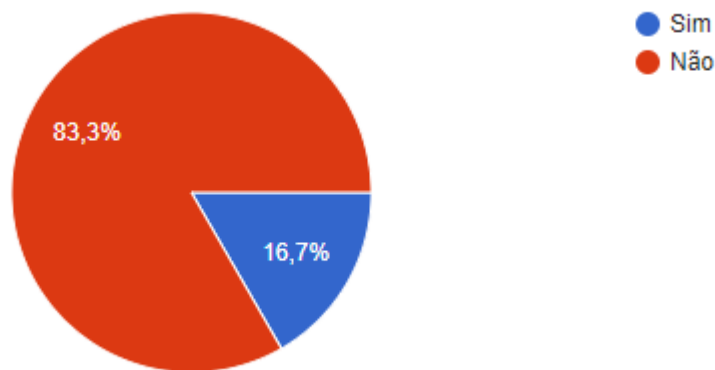
Para a grande maioria desses docentes, a atuação no Curso de Instrumento Musical no Colégio Pedro II, consiste na primeira experiência profissional com cursos técnicos, bem como com a modalidade de EMI, como mostra o Gráfico 1.

Quadro 1: Tempo de atuação no Curso Integrado de técnico em instrumentos musicais



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 1: Experiência profissional dos participantes

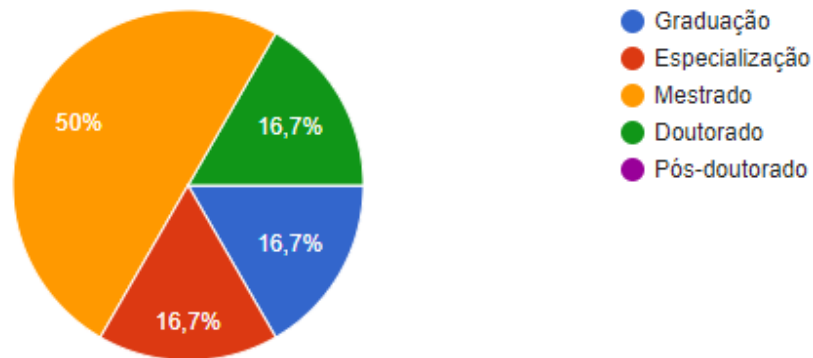


Fonte: Elaborado pela autora.

A trajetória formativa dos docentes perpassar por universidades públicas do Rio de Janeiro, tendo concluído a graduação em média num período de 5 a 15 anos em relação ao momento da entrevista. No gráfico abaixo, é possível verificar a formação profissional dos entrevistados, cujos dados revelam que a maioria dos docentes, após o período de graduação, permaneceram em aprimoramento profissional.

Além disso, metade dos participantes já atua como docentes a mais de vinte anos, enquanto que a outra metade se subdivide entre profissionais que estão na docência por período superior a quinze, dez e cinco anos, havendo para a grande maioria, vasta experiência nessa atividade profissional.

Gráfico 2: Formação profissional dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as perguntas do questionário constava a seguinte: “Qual o impacto da sua formação de ensino médio nas suas escolhas profissionais?”. De acordo com as respostas, foi possível perceber que a experiência de formação no ensino médio teve algum impacto para a maioria dos docentes, no entanto, nem todos ressaltaram que isso se deva especificamente à formação profissional.

As respostas que seguem são disponibilizadas de forma menos específica em relação aos docentes, pois todas foram geradas a partir no questionário respondido por meio da ferramenta Google Forms, onde as respostas estão dispostas sem uma definição exata de quem teve essa ou aquela argumentação para a questão. Nesse sentido, elas são organizadas de acordo com grupamentos de informações em comum disponibilizadas pelos participantes, no texto que segue abaixo.

Para dois dos docentes, a formação de nível médio teve grande importância para o âmbito profissional, sendo ressaltada por um destes a oportunidade de aprimoramento dos conhecimentos, de relacionamento mais próximo com a prática profissional, bem como para a formação de sua rede de contatos no meio. Por um destes, foi ressaltado o longo período no qual realizou o ensino técnico, que era feito

de forma concomitante com a escola regular, iniciando ainda no período do Ensino Fundamental.

Foi percebida por outros três docentes, a importância da formação de ensino médio, mas não em relação às escolhas profissionais de forma direta. Um deles ressaltou que a experiência possibilitou que ficassem mais evidente e definido o seu interesse pela área de humanas ou artes, demonstrando assim um delineamento de trajetória profissional que considerava interessante, mais ainda sem uma definição mais precisa.

Outro afirma que as vivências pedagógicas oportunizadas nessa formação não tiveram um impacto direto sobre as escolhas profissionais, mas as experiências vivenciadas no âmbito do currículo oculto favoreceram o seu interesse pela música. Ainda, outro docente, se aproxima desse caminho, mas não por experiências implícitas reconhecidas como integrantes do currículo oculto, mas afirma que as experiências extracurriculares que encaminham à sua escolha profissional.

O currículo oculto se refere ao conjunto de atividades e práticas desenvolvidas na escola de modo implícito, ou seja, que não está expressamente declarada nas propostas pedagógicas, mas faz parte do seu contexto e da sua sociabilidade. De acordo com SILVA (2003) “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p. 78).

Além disso, este docente ressalta a importância de sua formação humanística e crítica nesse período de formação, que por sua vez gerou e gera influência em sua prática profissional e humana. Esse aspecto tem bastante relação com a dimensão do currículo oculto, uma vez que a formação humana crítica se produz e reproduz a partir de comportamentos, posicionamentos e concepções a respeito das estruturas sociais existentes na sociedade.

Percebe-se nessa contribuição que, as diversas situações e práticas que envolvem a formação de nível médio contribuem para o processo formativo, o que não se resume ao âmbito profissional. Nesse sentido, a importância da integração entre as práticas se reafirma, de modo que a integração entre as áreas de conhecimento imita a integração entre diferentes âmbitos na nossa vida, profissional, acadêmico, familiar, grupos de afinidade, entre outros.

5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DISCENTE NO CURSO DE INSTRUMENTO MUSICAL NO COLÉGIO PEDRO II

O curso técnico de Instrumento Musicais tem como fundamento o papel da música em diversas culturas e o seu envolvimento com aspectos cognitivos afetivos e consistindo numa forma de expressão que carrega significados da cultura local e de momentos históricos de diversos grupos sociais.

Algumas leis como a LDB 9394/96 e as DCN's para a Educação Básica tem favorecido a valorização das artes, reforçando sua importância como parte das práticas pedagógicas. Com relação ao CPII, tais práticas já faziam parte de seu currículo, por meio da educação musical, mesmo antes dessa legislação ter sido promulgada em território nacional, consistindo numa característica de tradição da instituição, desde a sua criação.

As habilidades descritas no PPPI a serem desenvolvidas a partir do curso Técnico em Instrumento Musical consistem em conhecimentos a serem construídos a longo prazo, o que denota a valorização dos processos e o envolvimento com dimensões variadas do saber, indo além do sentido de capacitação, que é atribuído muitas vezes ao termo referido.

O curso Técnico em Instrumentos Musicais carrega outra peculiaridade em relação aos outros cursos de EMI oferecidos pelo CPII (2018), pois, além de já considerar desde o início algum nível de conhecimento sobre a área profissional em questão, a sua origem considerou aos interesses dos alunos da instituição, a partir do envolvimento com a educação musical enquanto parte integrante do currículo da escola.

A Escola de Música tem como objetivo a propagação de conhecimentos e da cultura por meio da música como responsabilidade social da instituição, oferecendo também diversas ações abertas para a comunidade local como cursos livres, festivais e oficinas. Gramsci (1982), ao tratar da escola, propõe a escola de formação integral bem como, a maneira como ela pode ser organizada para atender aos interesses da classe trabalhadora.

Os intelectuais são para Gramsci os representantes das ideologias de seu grupo social e sendo a burguesia a hegemônica, suas ideologias são as dominantes. Essa hegemonia se dá pelo consenso espontâneo que funciona como uma maneira de conformação aos interesses da classe dominante, que na verdade é mais

compulsório do que espontâneo, uma vez que o trabalhador não vê outra possibilidade para transformar sua sociedade e sua condição (GRAMSCI, 1982). A mudança vem justamente do conhecimento dessa superestrutura e o uso dos mecanismos e espaços do estado, tal como a escola pública se configura.

A existência de um estúdio para ensaios e gravações possibilita ao estudante estagiário outra oportunidade de contato com práticas profissionais concernentes com o curso, lidando com preparos necessários para que sejam feitas produções artísticas variadas (PPPI – CPII, 2018).

Dentre as estratégias metodológicas do PPPI (2018), está a visita a centros culturais, o incentivo a participação de projetos de iniciação científica, de atividades desenvolvidas em espaços diversificados, visando possibilitar o intercâmbio de conhecimentos. O estímulo ao engajamento cultural dos alunos a partir dessas atividades contribui para uma formação crítica, alinhada com a ideia de educação integral.

Os componentes curriculares estão de acordo com as DCN's, objetivando contemplar as áreas do trabalho, ciência e tecnologia, considerando as especificidades dos estudantes a partir do PPP de cada escola, que deve ser elaborado numa perspectiva de flexibilidade, visando o atendimento de demandas pertinentes ao contexto vivenciado pelos alunos, considerando suas demandas regionais e sociais.

É essencial priorizar, para tanto, a universalização da educação como atividades humana autorrealizadora, de modo interligado e interdependente, e MÉSZÁROS (2008) sinaliza a urgência de serem tomadas medidas na nossa realidade atual, para que mudanças sejam atingidas num outro momento. Para que ocorram modificações qualitativas nas condições objetivas de reprodução social é necessária uma transformação progressiva da consciência, tendo a educação como papel fundamental para a elaboração de estratégias que visem esse objetivo, como também para a construção da mudança consciente, de modo que se considerem parte integrante desse processo.

Quando o ser humano interage, física e espiritualmente, com o mundo e com os outros, primeiramente se expressa, se comunica, admira, contempla, entende e explica. Dessa forma cumpre, mesmo que parcialmente, com a primeira dimensão do trabalho. (NOSELLA, 2007, p.149)

Nesse sentido, para oportunizar uma formação integral é fundamental não somente que o indivíduo produza, que crie ou que promova formas de viver no mundo, mas que também usufrua desse processo criativo e de trabalho. É importante que o indivíduo se comunique, trocando experiências, aprimorando seus conhecimentos e ampliando sua visão de mundo de forma mútua através da interação com os outros. É essencial que todos esses processos ocorram, tendo em vista que a escola viabilize essa fruição de forma mais aproximada do favorecimento a uma formação integral.

É possível notar em alguns relatos feitos durante as entrevistas, suas identificações e perspectivas em relação ao curso técnico em Instrumento Musical. As perguntas que seguem, estão relacionadas ao EMI e aos currículos, e foram respondidas a partir de conceituações numéricas dentre 1 a 5, de modo que, quanto maior o conceito, mais satisfatória é a experiência de acordo com as perspectivas dos docentes. Eles avaliam com conceitos 4 e 5 o Currículo do Curso Técnico em Instrumento Musical.

Em trechos das entrevistas individuais, podemos perceber de maneira mais descritiva a concepção dos docentes sobre o CPEI e sobre o curso técnico em Instrumento Musical. Na fala que segue abaixo, podemos observar um dos desafios existentes.

O que acontece aqui no Pedro II é que a grade é muito inflada, eu sei que isso é um problema, não sei como resolver isso. Não tenho ideia de como resolver, de como enxugar esse conteúdo né ou essas disciplinas, mas o que acontece é que muitas vezes a gente acaba tendo que pegar o aluno do espaço do professor, então eu me deu o número deles fazendo declarações e declarações que o aluno então momento vai tá comigo em tal lugar para um evento que é um evento de flauta, então se eu tô formando flautistas e tem um evento de flauta uma semana de flauta na Unirio eu preciso que esse cara vá, entendi assim. Não... não querendo ser uma pessoa esnobe nem passar por cima do da importância da outra matéria mas a música é vivência.
(P4)

De acordo com P4, a grade curricular dos alunos do CPEI já possui muitas disciplinas e conteúdo, ou seja, são muitas áreas do conhecimento são exploradas durante o período de estudo dos alunos na instituição, essencialmente no EMI, onde além das disciplinas propedêuticas, os alunos se dedicam a uma formação técnica, nesse caso específico, voltada para a música. Na fala acima o docente ressalta a importância da música perante às outras disciplinas por ser fundamental a necessidade prática de seu exercício. O argumento abaixo reforça essa dimensão prática da música durante o processo formativo do discente.

[...] os alunos de música eles estão se apresentando como músicos, numa coisa muito informal... numa roda de choro, as pessoas estão ali à volta, estão almoçando, estão passeando, mas as pessoas estão vendo música viva, então o colégio ele nos dá essa abertura. É um pouco invasivo? É, mas eu nunca recebi reclamação. Então eu sempre fui ali, invadindo, o professor (x) também fazia essas propostas, o professor (y) também de ir nos lugares de tocar no corredor. A música dentro do colégio Pedro II é sempre muito bem-vinda, não é vista como um ato de agressividade... ai tá atrapalhando no almoço, ai tá atrapalhando a minha aula... e aí eu peço para que todo mundo saia dos seus espaços e assista “Olha a gente, quero que vocês assistam duas músicas. São cinco minutos sei lá 6 minutos” e isso é muito bem-vindo, muito bem contemplado e acho que isso faz parte também do processo de elaboração da música como sendo música viva, de não ser a música só de aula. (P4)

Pelo discurso de P4, percebe-se um grande comprometimento na área técnica em relação à possibilidade de tornar a teoria e prática próximos da vivência dos alunos, o que é reafirmado também nessa fala, salientando a importância dos alunos frequentarem espaços de contato com o meio profissional da música, até mesmo extra muros do colégio. Em alguns momentos, a oportunidade de vivenciar tais experiências colide com o horário de algumas aulas e com a grande quantidade de disciplinas que compõem a grade curricular como um todo.

Não se trata, de acordo com este docente da maior importância ou peso de uma disciplina em relação a outra, mas de certa forma, ao meu ver, diz respeito sobre transportar a escola para o plano prático, atrelando o que se aprende nela a dimensões práticas não só dos conhecimentos aprendidos, mas da própria vida, favorecendo a formação integral que transcende o campo da teoria e da prática profissional, estabelecendo uma ligação de dimensão humanística entre áreas e aspectos fragmentados da educação escolar.

A organização dos conteúdos programáticos da educação deve primeiramente partir da realidade existencial, de situações concretas, que devem ser consideradas como problemas que necessitam de resposta, por meio do diálogo das visões de mundo de cada participante, e assim investigar suas formas de pensar e de se referir, se pronunciar a sua realidade (FREIRE, 1987).

Com relação ao processo de formação integral dos estudantes, os docentes avaliaram a questão com conceitos 4 e 5, bem como o alcance dos objetivos propostos pelo curso. No trecho do relato abaixo, podemos verificar um paralelo feito pelo docente em relação à autonomia na rede privada e na rede pública, mais especificamente, no Colégio Pedro II.

[...] tinha muitos colegas da cadeira de Filosofia e Sociologia na turma da pós EAD reclamavam muito de dar aula em escola particular por conta dessa caça às bruxas né que a gente está vivendo... essa coisa de escola sem partido, porque muitas vezes abordavam certas coisas e que precisavam abordar, até para fomentar o debate, partindo da premissa que o debate é o que faz o aluno se preparar para o pensamento crítico etc. E aquilo ali virava um barril de pólvora porque tinha pai que dizia que tava doutrinando e etc. (P1)

É ressaltada por docente P1 nessa fala a importância de debates sobre questões políticas visando à formação crítica dos estudantes, mas salienta que nem sempre essa é uma prática bem-vista, pois de acordo com ele, em alguns contextos, como nesse caso nas instituições de ensino particulares, os debates políticos podem ser considerados tendenciosos. Na fala abaixo, o docente diz perceber diferenciais na formação dos alunos do CPII, em comparação com estudantes de Ensino Médio de outras instituições de ensino, e reporta ainda experiências que teve ao longo da vida com pessoas que estudaram no CPII, percebendo assim, um perfil diferenciado nos processos formativos dessas pessoas a nível crítico e argumentativo.

De acordo com Gramsci (1982) grande ramificação de escolas profissionais, atendendo a múltiplas especificidades aparentam consistir, à primeira vista, numa configuração tão democrática, mas distancia o ensino das bases e conhecimentos que lhe dariam condições para, caso lhe aprovesse, se tornar um dirigente. Mesmo que não se tornem, a potencialidade de ser, deve ser para todos na escola unitária. Por esse motivo, do ponto de vista da formação integral e da escola unitária, tal fato representa, uma cristalização de papéis sociais desses indivíduos, arraigando a divisão entre os grupos existentes, e inviabiliza a mobilidade social.

Eu convivi com muita gente quando eu era adolescente eu convivi com muitos alunos do Pedro II, então meio que ele já tem essa tradição de fomentar né o pensamento crítico. Você conversa com aluno do Pedro II, você vê que o cara ele é fora da curva. Ele pode ter um pensamento divergente de uma coisa, ou de esquerda ou de direita sei lá, mas você vê que o cara sabe discutir que o cara sabe argumentar né porque a escola ela construiu né a trajetória dela de uma forma que cara vê essas coisas todas de fora. A gente apanha, a gente apanha pra caramba, mas de alguma maneira a gente consegue trabalhar né coisa que em outros lugares os professores não tem tanta autonomia para isso. (P1)

Nesse sentido, ao estabelecer um comparativo entre as realidades de escolas públicas e privadas, o docente relata maior autonomia pra realizar debates sobre diversos assuntos, o que na rede privada acaba por causar problemas, uma vez que

a discussão de alguns temas, principalmente de fundo político ou ideológico, é muitas vezes interpretada como uma postura tendenciosa, enquanto que para o docente é justamente pela fomentação do diálogo que se faz possível, que ocorre a reflexão sobre diversos assuntos inerentes a realidade social, o que possibilita a construção do pensamento crítico. Portanto, de acordo com P1, se reconhece no colégio Pedro II condições propícias para esse debate, e salienta ainda que isso já ocorre tradicionalmente no colégio.

Para Freire (1987), a relação de ensino e aprendizagem é dupla, pois ambos os envolvidos aprendem e ensinam ao mesmo tempo, num processo dialógico. Nesse sentido a aprendizagem se constitui como coletiva e a partir da apropriação desse conhecimento, se constrói a consciência crítica.

É a partir do diálogo que docentes e discentes, se colocam em condições de igualdade de participação no processo de ensino e aprendizagem, partindo da premissa de que todos têm contribuições a dar ao debate, seja a partir de experiências, conhecimentos prévios e até mesmo questionamentos para fomentar o debate. Ele consiste em ferramenta essencial para a formação humana e o desenvolvimento da criticidade do indivíduo.

Essa construção se realiza a partir da discussão dos problemas sociais, onde os participantes do debate tenham a partir dele, a possibilidade de intermediar a organização reflexiva do pensamento dos estudantes, de modo a contribuir com a construção de seu olhar crítico sobre os fatos.

Nas falas sobre currículo, os docentes trouxeram suas concepções com desdobramentos a nível ideológico, suas reflexões sobre como ele se desenvolve na prática pedagógica no CPEI, bem como a partir de um caráter organizativo por onde se estruturam as propostas de trabalho docente. Ainda aparecem em meio a falas sobre o currículo a presença da formação de valores e da identidade favorecida pelas ações pedagógicas. Seguem abaixo trechos dos depoimentos gerados durante entrevista e algumas considerações sobre eles.

Eu acho que o currículo, ele tem que ter uma conexão com o mundo real e assim, isso para mim tá berrando demais. Não sei te dizer aonde isso berrou mais, se foi na minha graduação, ou na minha trajetória, mas sempre. É que, como ele está posto, ele não se relaciona. O que você tem são movimentos de professores que tentam fazer esse link, mas eu acho que a gente ainda tá, a gente que eu digo Brasil né, a gente tá muito perdido assim nessa coisa do século XIX sabe, com a mistura de Positivismo com Arcadismo Ultramarina de Lisboa e acho que a gente ainda tá muito assim, cachorro correndo atrás

do próprio rabo nesse sentido. (P1)

Ideologicamente o docente é favorável a uma proposta curricular que esteja mais ligada a realidade, que transita pelo mundo real e dialoga com ele. No entanto, a percepção que o docente tem de currículo na prática é a de uma estrutura isolada, com a qual alguns docentes buscam se relacionar e estabelecer pontes entre as áreas do conhecimento existentes no curso e também com a realidade do âmbito profissional de música.

Pra você sair um pouco dessa questão, você tem que ter uma postura marginal, sabe? Marginal no sentido não de delinquentes mas, no sentido de ir pela beira sabe aí “Ah eu tenho essa brecha aqui então, eu posso botar uma questão de latinidade aqui eu posso colocar uma questão afrodiaspórica aqui ou sei lá mais o que. (P1)

Com base desse discurso, percebe-se que o currículo, na forma de leis e parâmetros nacionais acaba não dialogando com práticas emergentes dos tempos atuais e com a própria dinâmica da realidade escolar, com os interesses e necessidades de aprendizagem dos envolvidos, se tornando mais uma estrutura robótica, delineada pela política pública de educação e seus parâmetros. Nesse sentido, há o risco de silenciarmos um dos poucos meios de dar voz à comunidade escolar, uma vez que o currículo acaba não se concretizando a partir de questões emergentes dessa realidade, seguindo a um certo tradicionalismo estruturado há tempos, e acaba ainda favorecendo a aceitação dos interesses indiretos existentes nas políticas públicas.

As teorias de currículo, por uma perspectiva tradicional estão carregadas de definições sobre a realidade, como algo que pode vir a ser e como algo que está posto. Desse modo no discurso sobre currículo, ao se fazer afirmações sobre o que a realidade é e o que deveria ser, acabam por produzir o mesmo efeito: de tornar a realidade o que é dito, tendo como tarefa gerar consensos e obter hegemonia (SILVA, 1999).

O currículo está ligado não somente a às áreas de conhecimento, mas a construção de identidades e subjetividades, onde também estão envolvidas relações de poder. “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. As teorias de currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico de competição entre “puras” teorias” (SILVA,

1999, p. 16).

A fala sobre inclusão de questões afrodiáspóricas, relaciona-se com a forte base que a cultura europeia representa no âmbito da música. Em questões que virão mais à frente, é possível perceber que vem se processando a abertura em relação as construções musicais que tem por base outras culturas.

Então assim a gente tem uma música comercial, a gente tem uma música folclórica muito forte, tem uma música europeia, que querendo ou não, ela influenciou. A nossa partitura é europeia, os nossos instrumentos são europeus na grande maioria, eles estão aí permeando vários conjuntos musicais. E eu acho que esse equilíbrio muito bom, traz um... não existe uma hierarquização da arte, uma arte europeia superior, que o que vem de fora é menos, é exótico, a gente de repente aprende um detalhezinho para melhorar ali a nossa arte, pra nos inspirar mas, é tudo assim meio pontual. (P3)

A fala acima traz alguns dos desdobramentos de influência da cultura europeia no meio musical, confirmando a importância dela juntamente com a existência do diálogo com outras culturas na proposta curricular bem como na prática docente.

Fica também evidenciado o movimento de busca pela superação do eurocentrismo¹¹ como um movimento atual, uma vez que de acordo com os depoimentos do docente, em seu processo formativo enquanto músico não teve a oportunidade de vivenciar essa dinâmica de equilíbrio em relação ao contato e a valorização das produções culturais de outros povos. A análise das respostas discursivas ao questionário nos permite avançar no debate sobre as mudanças na formação docente. Aqueles formados nas duas últimas décadas, tendem a questionar o eurocentrismo presente nos currículos. Isso reflete uma ampliação da discussão pós-colonial e decolonial nas universidades e na academia. Apesar dos riscos de sua banalização, Bernardino Costa et al (2018), destacam a importância dos debates decoloniais¹² para o resgate das formas de resistência e produção de conhecimento advindas dos movimentos sociais e dos grupos silenciados ou esquecidos pela

¹¹ Conceito referente a ideia de supremacia do povo europeu perante a outros povos e culturas. Funciona como uma estratégia de dominação visando a manutenção do status quo do povo e da cultura europeia sobre as demais. Nos dias atuais tal ideologia se caracteriza pela negação da cultura e secundarização da cultura dos povos não europeus. Essa forma de dominação se espalha em todas as dimensões da vida social. Nas últimas décadas vem sendo questionadas e colocadas em xeque por diversos movimentos políticos e sociais. No caso da América Latina, o movimento negro e a perspectiva decolonial são algumas das iniciativas que questionam o etnocentrismo.

¹² O termo decolonialidade se refere a um movimento para desconstruir padrões impostos pelo pensamento colonial e busca dar visibilidade a povos subalternizados atrelados a movimento sociais em enfrentamento a colonialidade, que consiste na continuidade do pensamento colonial. Consiste em argumentação crítica à Uma vez que nos discursos modernidade e ao capitalismo. (Ávila, 2021).

dominação da modernidade capitalista.

Ao abordar o trabalho como princípio educativo, Gramsci (1982) se remete a uma antiga escola onde a aprendizagem estava atrelada a vida e não a experiência profissional prática e direta. Dentro do estudo de linguagens como o latim, a aprendizagem não se restringia ao seu uso na função de idioma, mas ao contexto histórico do qual se origina, as civilizações e povos que faziam uso do latim, seus hábitos culturais, ou seja, é oportunizado o conhecimento de um arcabouço cultural que transcende a linguagem, e que faz parte das bases de constituição da humanidade.

Nesse movimento a formação se conecta com a vida, mesmo que situada em um diferente tempo ou momento histórico, mas que se relaciona com as bases da civilização, que forneceram condições de forma processual para o que somos hoje, gerando o que é definido por Gramsci como uma escola em crise. Tal fator nos remete a redução na grade curricular de disciplinas destinadas às humanidades e a cultura.

Quando trata da filosofia, Gramsci (1982) nos leva a refletir sobre a importância de conteúdos inerentes a algumas disciplinas que vem ocupando cada vez menos espaço nas grades curriculares, como a filosofia. Abstrações são feitas em diversas áreas do saber, quando organizadas na forma de disciplinas de um currículo, mas, como todo e qualquer conhecimento que não é inato, precisam ser estudadas para que a aprendizagem ocorra. Esta por sua vez, acontece de um modo vivo, que transcende os esquemas explicativos e didáticos à medida que se relaciona com a vida do estudante, com dimensões, conceitos e definições que passam a ser percebidas e constatadas pelo aluno em sua prática diária de vida.

Currículo é... bem, o que eu penso que, quando a gente faz uma seleção de assuntos para serem abordados na escola né, é que aluno você quer formar né. Então há um desejo de formar um aluno de uma forma a, b ou c né. Não existe um currículo isento, acredito eu né, todo currículo tem um desejo de formar uma pessoa de acordo com um conjunto de pensamentos né. (P6)

Há um duplo movimento intrínseco a elaboração do currículo que faz com que ele não seja neutro. Existem intencionalidades implicadas no processo de elaboração do currículo que tem decorrência de diversos fatores, tais como a legislação vigente, movimentos políticos, a realidade social em que a comunidade escolar se encontra, e ainda existe a dimensão de que as pessoas que o constroem carregam consigo as marcas de seus processos formativos, o que acarreta posicionamentos e opiniões

interligadas a essas trajetórias. Esses processos são indissociáveis e estão implicados na elaboração da proposta curricular.

Tal como afirma Silva (1999):

[...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir das descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejado para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais da cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano, corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 1999, p. 15).

Dadas as marcas que esse percurso histórico produziu ao longo da história da humanidade, é possível que nos defrontemos com posturas arraigadas nas nossas práticas cotidianas que ainda tenham relação com esse tempo, mesmo que isso não ocorra de uma maneira óbvia, como por exemplo o sentimento de que a música de origem europeia possa ser melhor do que as outras, mesmo que não se perceba claramente o porquê de se pensar assim. Nesse sentido, o movimento constante de reflexão sobre as práticas tem sua importância ressaltada, uma vez que é a partir dele, que refletimos que ações e direcionamentos fazem sentido de acordo com os objetivos que temos, nessa situação em questão com as ações pedagógicas.

Até a nossa matéria que é Música Sociedade e Cultura que seria antiga história da música. Ela tá muito permeada etnomusicologia né, que, uma área de estudo musical que busca valorizar a música de culturas indígenas, de tribos remotas, tirar um pouco desse eurocentrismo. (P3)

A partir da reflexão sobre as práticas pedagógicas é que são feitas conexões como o que, para que, por que e para quem ensinar, o que faz com que as práticas estejam mais fundamentadas no sentido para o qual elas existem, e não necessariamente no cumprimento do que está posto, ou do que tradicionalmente funcionou de um jeito assegurando assim uma continuidade. É a partir desse ato reflexivo e de interligação das funcionalidades da prática é que ela não se desloca dos sentidos de sua existência, e assim, a partir desses sentidos, práticas consideradas como não tão boas passam a ser superadas e passam a dar lugar a outras práticas condizentes com o que se acredita nos dias atuais como importante para o contexto em questão.

Para Freire (1996), o sujeito não é objeto da história, mas sujeito dela, de modo que contribui com a sua construção. Partindo do pressuposto de que ele esteja consciente de seu inacabamento e constante processo de busca, onde recebe influências e é influenciado por forças sociais, o conhecimento da realidade é pronunciado a partir da palavra por meio da qual coloca o seu agir no mundo e suas concepções sobre ele.

Eu também procuro também reforçar isso com os alunos né para não haver essa coisa do desprezo pela arte do outro né. Toda obra de arte reflete um pouco de entrega de amor né de dedicação aquilo, tem a ver com a identidade. Então quando você despreza, tá tudo muito intimamente ligado né, você tá desprezando o outro, o pensamento do outro, manifestação artística do outro. Você pode até não gostar, mas o desprezo, a piada já pode entrar numa coisa do desrespeito mesmo com o ser humano né que é diferente de nós mas se não nos dá o direito né esse desprezo. Então essas coisas acho que são bem dialogadas em sala. (P3)

Essa fala exemplifica a prática da diversidade cultural como valor e enfatiza o respeito a individualidade a partir da arte que é uma expressão compartilhada, que tem relação direta com a individualidade, com a formação pessoal e com a entrega pessoal de cada indivíduo para aquela produção artística. Nesse sentido trabalhar a diversidade cultural como valor tem impactos na formação moral do indivíduo e na sua constituição como ser social e do seu agir no mundo, contribuindo para que esse agir considere a necessidade respeito a outras identidades, como se pretende que a sua própria identidade seja respeitada. No relato abaixo vemos uma perspectiva de currículo enquanto estrutura organizativa do fazer pedagógico:

Especificamente assim eu penso no currículo como um currículo estrutural de habilidade de habilitar e capacitar você para estar nos lugares onde você deseja. Então quando você me perguntar estruturação de currículo eu penso na criação de possibilidade para que ele entra no mercado de trabalho na formação dele como cidadão, de ser técnico e atuar como profissional. (P6)

O argumento parte do currículo mais como estrutura organizacional do que com um caráter ideológico de forma direta, mas, no entanto, expressa-se no sentido da resposta a evidência de uma tendência ligada a profissionalização. O argumento se justifica no nível socioeconômico dos alunos, e na ideia de favorecer a emancipação humana a partir de uma condição básica de vida em nossos contextos, que se refere a empregabilidade e geração de renda, requisitos básicos para a manutenção da vida. No entanto, o fator cultural também é mencionado, no qual também existe uma

elevação de nível, de modo que esse aluno possa alcançar lugares profissional e academicamente, que não façam parte do histórico de suas famílias.

Currículo é uma coisa muito difícil né... Assim porque tem essa ideia de que currículo é aquilo ali que está escrito mas na realidade, eu acredito que o currículo vai muito além né daquilo que tá ali nos documentos legais digamos assim né. Então a gente tem o PPPI que tem ele toda descrição dos conteúdos enfim das competências, objetivos e tal, mas o currículo, ele passa também por uma questão do dia a dia né, do contato com os alunos... até umas teorias do currículo praticado e do currículo real eu acho que o currículo vai além de simplesmente conteúdo. (P6)

Nesse relato, P6 argumenta sobre o currículo como algo que vai além de uma estruturação para a prática pedagógica. Segue ainda, em sua argumentação, relacionando aspectos que por vezes não são mencionados no currículo, mas estão presentes na sua prática docente.

Às vezes os conteúdos eles são assim, uma parte do processo educativo e a outra parte que a parte relacional, digamos assim que na realidade não está escrita né, não tá ali, nem sempre aparece documentos legais acaba sendo uma parte muito importante né então quando a gente por exemplo trata de um conteúdo teórico. Às vezes isso leva a gente para alguns outros caminhos né que não os caminhos teóricos ali daquele conteúdo que a gente tá trabalhando que às vezes são até mais aproveitados pelo aluno digamos assim do que propriamente aquela parte ali continuísta que tava escrita né. Então, eu tento sempre deixar essas coisas acontecerem esses currículos esses conhecimentos digamos assim que surgem dessas conversas da interação acontecerem porque eu acredito que isso faz parte do currículo né. (P6)

A visão de P6 sobre o currículo também gira entorno do currículo oculto mencionado por muitos docentes durante o processo de entrevistas, com sendo ele algo que faz parte das práticas pedagógicas, que é mencionado pelos docentes como algo que traz aprendizagens significativas para os alunos, que por sua vez são relatadas nas experiências dos docentes com os alunos, mas também em seus momentos de sala de aula enquanto alunos.

Nesse sentido a estruturação curricular organizada em relação a conteúdo a partir do PPPI e até mesmo as propostas em nível de interação e prática docente em sentido mais amplo que constam ne, não dão conta da complexidade e flexibilidade da realidade. O currículo oculto se aproxima mais do real por estar disponível a adaptar-se a situações da realidade viva, que muda e é modificada a todo tempo. Perpassa pelos interesses, por valores, por individualidades, pela construção de identidades de uma forma bem mais próxima do real do que a estruturação curricular

do PPPI.

Então assim eles (alunos) conseguem entrar em correspondência de que aquilo que a gente sinalizou ou buscou ou instigou, é também importante, na hora ele eles não percebem e eu vejo também assim fica uma questão do Carinho fica uma questão de correspondência ali a gente fica como se fosse uma... eu não vou dizer como uma família né, porque família é uma coisa muito profunda e tem as suas ramificações, mas fica como um ponto de referência. Eles conseguem ter esse cuidado. (P4)

Há um feedback dos ex-alunos sobre os benefícios do curso, e sobre o que pode ser aprimorado, o que demonstra o sentimento de identidade e compromisso ético para com a instituição. “Currículo são Todas aquelas disciplinas que o aluno precisa cursar né durante todo o decorrer do curso com conteúdos objetivos né competências enfim...” (P6)

A concepção de currículo trazida pelo depoimento acima está relacionada diretamente com o esquema organizacional das disciplinas do curso, permeado pelo PPPI e pelas normas legais relacionadas a essa modalidade de ensino.

A visão de currículo por competências faz parte da legislação e está presente no discurso sobre a proposta curricular da instituição de ensino nesse depoimento. Apesar de presente no discurso de algumas leis no âmbito da educação, ao discorrer um pouco sobre o teor dessa proposta nesse projeto, é possível perceber que ela ideologicamente é utilizada de modo a salientar e reforçar a fragmentação das práticas pedagógicas, como é dito por Bernstein (2003) no processo de pedagogização da proposta, acabou por ter essa característica reforçada em detrimento das demais, favorecendo o ideário capitalista de oferecimento de uma formação voltada para o trabalho, pautada na eficiência e qualidade visando o processo produtivo.

Incluimos inclusive uma nova disciplina agora para nos atualizar e estar de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos né, então a gente acrescentou uma nova disciplina agora que se chama Seminário de Práticas Interpretativas, acrescentamos também mais dois tempos de aula para uma disciplina importante do nosso curso que é a percepção musical. (P6)

A inclusão da disciplina a e a ampliação de carga horária de uma outra já existente se deve ao fato ao referido catálogo ter ampliado a carga horária para o ensino técnico. A demanda pelo aumento da carga horária do ensino técnico é uma norma para o Ensino Técnico Nacional. O olhar dos docentes em relação a ampliação da carga horária visou a ampliação da prática, uma vez que a base pratica é reduzida

em tempo, e essa seria uma possibilidade de ampliação. A maior aproximação dos conhecimentos a nível prático é um aspecto importante, quando tratamos de formação integral. Nesse sentido, o EMI em instrumento musical amplia possibilidades para uma formação integral.

A conjuntura prática coletiva favorece um ambiente de troca e de integração entre conhecimentos, à medida que os próprios alunos colaboram com a construção de conhecimentos dos partindo do que sabem. O favorecimento a integração tem grandes possibilidades de acontecer nesse aspecto pelo fato de que os conhecimentos específicos se complementam no plano prático, ou seja, cada um contribui com o que sabe e o todo se forma e é formado pela dimensão de troca de saberes, pela colocação do aluno como aquele que pode aprender e ensinar, o que favorece uma inter-relação e não somente uma junção de práticas.

São percebidos, no entanto, desafios para a realização de práticas coletivas já mencionados nessa entrevista, por meio de trechos do discurso dos docentes tais como a grade inflada, a falta de espaços e tempos propícios para o planejamento dessas ações e em consequência, a necessidade da tomada de iniciativas dos docentes para sua realização.

Como forma de compreender sobre a possibilidade de contribuição dos alunos para a elaboração do projeto político pedagógico, a partir do depoimento dos professores percebemos que no geral eles acham a prática interessante, mas não vislumbram como isso poderia se desenvolver efetivamente. Em contrapartida, em alguns depoimentos traduzem uma representatividade dos alunos nessas elaborações, mesmo que de forma mediatizada.

É que a gente tá falando de Educação de massa né... Eu acho assim, que a grande questão é essa assim, que a gente tá falando de Educação de massa. [...] Então, o que torna difícil você pensar a participação do Estudante nesse processo é um pouco essa concepção de Educação de massa né, que a gente vem trazendo lá da Europa desde o início do século XIX. (P1)

De acordo com o relato feito por P1, o modo como o processo educativo se organiza, dificulta essa participação ativa dos estudantes, dado o grande quantitativo de alunos para um docente apenas.

A gente não incluiu porque a participação dos estudantes nessa construção, porque é uma construção que assim, exige um pouco do conhecimento pedagógico, exige bastante na verdade do conhecimento pedagógico né, a

nossa própria experiência, então a gente não solicitou essa participação efetiva né literal do aluno mas a gente tem toda a nossa prática com os alunos e a gente levou logicamente tudo isso ao redigir esse projeto através da prática (P6)

Nessa resposta podemos perceber dois pilares importantes para a elaboração e estruturação do currículo: uma base de conhecimentos consistentes para sua construção, bem como para quem se destina essa construção. De acordo com P6, a mobilização dos professores dos interesses e necessidades que partem dos alunos durante esses momentos conduz a uma representatividade. Nesse sentido, a mediação ocorreria para equilibrar os conhecimentos empenhados com as necessidades existentes. O trecho do discurso abaixo reafirma essa mediação.

Acontece também na RPS, que é a nossa reunião, porque às vezes os alunos vêm com uma proposta para outro professor, que leva essa proposta na RPS, ou ao contrário Às vezes vem a proposta aparece na minha turma com aluno de piano aí depois eu levo para rps... sempre tudo geram uma fumacinha ali de pensamentos, de como é que de como é q pode aprender né, como é que a gente pode fazer aquilo né. Às vezes a decisões podem não acontecer numa grande assembleia de alunos e professores, mas ela está acontecendo de forma capilarizada. (P1)

De acordo com esse depoimento, a especificidade da possibilidade de atendimento individualizado e do tempo de convívio com a equipe técnica, possibilita ao docente ter uma visão do aluno atrelada a sua individualidade, compondo um todo complexo. Entende-se que não há um momento planejado para isso, mas que o que se percebe nas questões levantadas nas aulas faz parte da base para a elaboração do currículo.

Tem uma disciplina chamada Música Sociedade e Cultura, que é muito interessante porque aborda a música numa perspectiva social e cultural. E aí a gente aborda muitas questões, né de músicas, de minorias... e aí surgem essas questões que eles trazem. Eu sempre os deixo trazerem essas questões. A gente conversa sobre isso porque eu acho que importante são demandas deles. (P5)

A teoria tradicional de currículo surge na literatura educacional americana a partir da obra “The curriculum” de John Franklin Bobbit em 1918, em decorrência de demandas políticas e econômicas e culturais de profissionalização das massas. De acordo com a concepção do autor da obra, a escola deveria funcionar como uma empresa, produzindo respostas precisas e passíveis de mensuração, considerando o currículo como uma forma de organização por meio do qual é feito o processo de

moldagem do indivíduo. Em 1949, com as contribuições de Ralph Tyler, esse pensamento se consolida, tendo o currículo como estrutura essencialmente técnica que vise a organização e o desenvolvimento (SILVA, 1999).

A partir dos anos 1970, tomou grandes proporções o movimento de contestação dos modelos de currículo tradicionais.

As teorias críticas sobre currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*. (SILVA, 1999, p.29)

Como forma de fazer o currículo, a existência de espaços para relacionar a realidade social e o conhecimento sistematizado se faz importante. Para tanto a estrutura curricular deve ser flexível e estar sujeita a incursões na realidade social dos envolvidos no processo, favorecendo a troca de saberes, a construção coletiva do conhecimento e a não aceitação de verdades absolutas e impostas. Essa postura favorece o rompimento com uma visão ingênua de mundo e contribui com a construção de um olhar crítico sobre as conjunturas históricas e sociais.

Ao refletir sobre o sentido cultural da escola, a existência da dualidade entre escolas interessadas e desinteressadas é alvo de questionamentos e proposições de GRAMSCI (1982), partindo da percepção de que a escola com uma forte base humanística e cultural (a desinteressada) é destinada à classe social que não tem em sua realidade a inserção em postos de trabalho dentro do mercado, como uma necessidade, diferentemente da classe que vive do trabalho, para qual é endereçada uma educação formativa, no sentido de profissionalização e capacitação básica para uma determinada função, residual em conhecimentos culturais e científicos.

Como forma de superação dessa dualidade, GRAMSCI (1982) propõe a existência de um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos na escola, de modo que sejam explorados os conhecimentos e saberes voltados para o trabalho físico e manual, mas também as capacidades intelectuais, consistindo essa modelo na escola única ou unitária.

Cada grupo social existente tem um tipo de escola para a qual é destinado, de acordo com a função que se pretende que o jovem de cada grupo ocupe, o que está

relacionado com a classe social da qual faz parte, seja ela “diretiva ou instrumental”. Para que o destino desse jovem não esteja pré-determinado pelo pertencimento a esse grupo social, é preciso evitar a escola meramente profissional e fortalecer a existência de escolas de saberes elementares que lhe forneçam bases para que ele seja “capaz de pensar, estudar, de dirigir ou controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1982 p.136).

Com base nessa concepção, para que possam nascer novas categorias de intelectuais, o potencial crítico existente em cada área do saber precisa ser exercitado por meio de elaborações críticas, buscando um novo equilíbrio entre atividades físicas e intelectuais, que geraria uma nova concepção de mundo e, conseqüentemente, uma nova categoria de trabalhadores provenientes de um desenvolvimento integral de suas possibilidades reais.

A organização de acordo com cada sistema de ensino caminha para vários desdobramentos dentro dessa discussão, pois ao passo que é relevante por oportunizar que sejam considerados dentro dessa organização fatores peculiares das diferentes realidades e contextos, também é alvo de disputas político ideológicas em suas ações, causando uma imprecisão a respeito de qual será a abordagem adotada.

5.1. A CONSTRUÇÃO COTIDIANA DE UM CURSO: O TÉCNICO EM MÚSICA E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO DISCENTE

A música faz parte da formação dos alunos do Pedro II desde a educação infantil, e está inserida no histórico da instituição como uma marca, um diferencial, o que gera impactos na formação dos alunos. Por esse histórico, a música faz parte da sociabilidade do colégio, e transcende as salas de aula, as disciplinas e a formação técnica, ligada a teoria e prática, faz parte do modo de vida e do ser e estar aluno ou profissional do colégio Pedro II, faz parte da formação da identidade de todos que passam pela instituição, especial ente, dos alunos que passam pelo técnico, por lidarem constantemente com sua prática desde a elaboração até a execução.

Sobre o impacto da formação profissional na vida dos estudantes, os docentes avaliaram a questão com conceitos 4 e 5.

“Mas eu creio que o currículo é bem interessante, bem profundo, bem rico, muito bom realmente para os alunos, tanto que a gente graças a Deus tem conseguido aprovação em todas as Universidades todos os alunos que fazem

o concurso para Universidade são aprovados assim é esse ano mais uma vez todos foram aprovados a gente fica muito feliz com esses resultados outros já estão trabalhando em escolas de música outros estão tocando e no serviço militar em bandas enfim a gente está muito feliz com os resultados.” (P6)

Considerando que o currículo não abrange o real em sua totalidade, a seleção de elementos e conceitos que lhe compõem pode contribuir para uma aproximação maior de representações do real, bem como para perpetuar interesses diversos. Nesse sentido, ao pensar o currículo atrelado à realidade, é importante que cada uma de suas partes tragam a essência do real, bem como a percepção sobre o que se aproxima dessa essência e o que tem papel acessório (RAMOS, 2010).

Essa perspectiva de currículo se relaciona com a Escola criadora de Gramsci (1982) que oportuniza a aprendizagem de métodos criativos na ciência e na vida, possibilitando ao aluno a realizar por si próprio suas descobertas e constituindo de maneira autônoma a sua visão de mundo, a partir de uma base prévia. Para Gramsci, nas fases finais a escola precisa oferecer uma autodisciplina moral e intelectual que possibilite ao jovem condições para a continuidade dos estudos em universidades, assim como para o exercício profissional, vinculando-se mais diretamente ao mundo do trabalho.

Avaliaram também entre 3 e 5, majoritariamente entre 4 e 5 a conexão que os docentes percebem entre os currículos praticados no curso e a experiência de vida dos alunos.

Os alunos geralmente... devolvem valores também importantes né... Valores para vida, porque eles são desafiados constantemente e tem que ter muita disciplina. Eles tem que dar conta de muitas matérias, eles têm que se superar. Eu acho que isso também contribui muito para a formação do indivíduo, a formação moral de não desistir de persistir de saber cair e levantar. É uma filosofia também importante para a vida. É essa questão de não se abater com as dificuldades... eu acho que assim é algo mais implícito, mais subjetivo mas é algo também que faz parte, que é importante sabe, ultrapassar os próprios limites, conquistar a vitória, transmitir para o aluno autoconfiança também, subir num palco e se apresentar para uma plateia, enfrentar seus próprios medos, superar sua timidez, enfim eu acho que isso tudo tá incluído implicitamente no nosso curso. (P6)

Mesmo que de uma forma implícita, no âmbito do currículo oculto, os desafios enfrentados, a persistência, a disciplina são fatores considerados e reconhecidos como importantes para a formação integral dos alunos e perpassam as práticas pedagógicas dentro do curso Técnico em Instrumento Musical de forma recorrente. Nesse sentido a formação possibilitada dentro do curso técnico e do EMI como um

todo, transpõe a ideia de formação para o trabalho ou então da formação para continuidade dos estudos, porque acaba se ampliando para outros aspectos da vida do aluno, na dimensão do indivíduo, do cidadão, da construção de suas identidades por meio desses desafios, que vão contribuindo assim para a formação integral desses alunos.

5.1.1. Sobre o Ensino Médio Integrado – Concepções

Nesse tópico, analisaremos a partir de alguns trechos de depoimentos gerados nas entrevistas, que os discursos referentes ao EMI seguem por delineamentos mais ligados a uma formação mais abrangente, que se aproxima da ideia de formação integral, e outros ligados a uma junção de duas bases de conhecimento, uma profissional e outra propedêutica, unificadas, mas não necessariamente integradas, em um único curso de formação de nível médio. Vejamos alguns trechos e considerações abaixo.

O estudante tem uma formação humanística né no sentido mais amplo que essa palavra possa ter, e como é que essa formação humanista que enfim o colégio vai procurar tentar passar na parte da propedêutica, né como é que isso vai se relacionar com a parte musical que é o nosso objeto de trabalho né, então eu acho muito importante que as duas coisas se se relacionem. (P1)

É possível perceber que o docente faz um paralelo com a dinâmica do ensino médio integrado no colégio Pedro II. Essa resposta está alinhada com a concepção de formação integral de Gramsci (1982). Considera-se nessa pesquisa, a ideia de formação integral ligada a possibilidade de desenvolvimento de múltiplos aspectos inerentes ao ser humano, como a potencialidade cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva como componentes do processo formativo na escola, na proposta de Escola Unitária, onde a experiência dessa organicidade, dessa harmonia que constrói a comunidade.

A formação que deveríamos receber na escola, dentro dessa concepção, deveria nos permitir sair do senso comum para o bom senso, de conhecer a ciência, a filosofia e as artes, e esse processo mediado pelo currículo deve ser plenamente unificado, ou seja, todas as pessoas devem participar. Esse trabalho não é fragmentado, acontece numa educação única, voltada para a vida social, para a cultura, para o trabalho, etc. (GRAMSCI, 1982).

Então o ensino médio integrado é [...] um curso que promove uma formação tanto da parte generalista quanto técnica junto, ao mesmo tempo né de forma integrada. Como o próprio nome diz né uma caminhando junto, em paralelo com outra né não podendo ser dissociada uma coisa da outra. (P4)

De acordo com os dados gerados nas entrevistas, a visão predominante entre os docentes a de que o EMI consiste na junção do oferecimento de uma formação propedêutica e profissionalizante. Nessa fala, percebe-se que a junção das modalidades de ensino regular e profissional é considerada como fator positivo para a formação dos estudantes. Ela de alguma forma colabora para a formação integral, mas representa mais uma prática de estudos unificada, do que necessariamente uma prática de estudos integrada. O que é confirmado pelo mesmo docente na continuidade de sua fala. É uma alternativa positiva, comparada com o ensino concomitante, por questões logísticas que incidem sobre o aproveitamento dos alunos em relação ao curso como um todo.

Basicamente essa junção já tem um papel social importante na vida dos jovens de classes mais baixas, de modo que o EMI oferece condições tanto para a superação de possíveis dificuldades socioeconômicas quanto para a continuidade dos estudos, favorecendo a superação de quadros de vulnerabilidade social relacionados a questões de classe, o que é perceptível no depoimento abaixo.

Porque nós tínhamos há alguns anos atrás, um grande dilema. Às vezes jovens de oriundos de classes mais baixas né, tendo a necessidade de ingressar no mercado de trabalho mais cedo, ele fazia um curso técnico que não preparava para a universidade, ele ingressava no mercado cedo com um salário de uma mão de obra qualificada mais qualificada em nível médio né. E aí ele ficava meio que achatado né. Enquanto o filho né... de uma família mais abastada, tinha condição então de estudar e de se preparar para uma universidade e sair com nível superior e ter mais condições no mercado de ter um salário mais digno né, uma mão de obra mais qualificada e etc. (P3)

As condições socioeconômicas mais favoráveis possibilitam aos jovens de classes mais abastadas a possibilidade de dedicar-se a profissionalização basicamente no momento da universidade, e assim conseguem passar pelo período do ensino médio amadurecendo suas ideias sobre as áreas que lhe despertam interesse profissional, analisando carreiras, afinidades, condições do exercício da profissão, construindo perspectivas e estratégias para a construção de sua formação profissional.

Gramsci (1982) considera importante que a escolha profissional aconteça em

um momento em que o jovem já tenha passado por uma fase de amadurecimento, no entanto, a condição socioeconômica é um dos fatores que em muitos casos impossibilita essa maturação prévia, uma vez que o jovem precisa buscar formas para obter renda. O ensino profissionalizante muitas vezes é o caminho mais próximo para ter mais chances em obter uma oportunidade no mercado de trabalho, o que também fica evidenciado no trecho do discurso abaixo:

E aí, quer dizer para o pobre, o curso técnico né? E aí para ele reverter isso é muito complicado até porque o que a gente vê no modelo de Escola Técnica normal é que as matérias tradicionais, elas estão ali para constar né, mas raramente são dadas né. E quando são dadas, são dadas assim de uma forma muito superficial meio que para cumprir a carga horária, mas o foco mesmo tá está nas matérias ligadas à profissionalização né do aluno. (P3)

A percepção do docente se relaciona diretamente com uma das inquietações da pesquisa, em relação a uma ênfase predominante do preparo profissional no ensino técnico, enquanto o ensino médio consiste numa etapa escolar onde deve haver não só o compromisso, mas a garantia da continuidade dos estudos. Uma vez que os estudos direcionados a essa finalidade são precarizados, há um prejuízo na trajetória formativa do discente, que terá que buscar outros meios de aprimoramento de seus conhecimentos para prestar vestibular e obter êxito na continuidade dos estudos no nível superior.

O EMI vem como uma boa solução no que se refere a atender à necessidade empregabilidade e de assegurar condições para a continuidade dos estudos, que são demandas importantes principalmente para jovens de classes populares, cujas realidades vivem esse dilema em seu processo formativo. As constatações se confirmam no trecho do discurso que segue abaixo.

[...] e a gente vê na nossa escola de música, os alunos ingressando nas universidades de música...Ah mas só nas Universidades de música? Então é uma escola técnica propedêutica? Não. Tem gente lá que quer fazer para outras áreas e consegue passar nem todo mundo que termina o técnico vai fazer... nós temos alunos que passaram para engenharia química que passaram para outras carreiras né então assim eu acho muito bacana a proposta. (P3)

De acordo com os dados gerados nas entrevistas, os docentes consideram os desdobramentos dessa formação como bem-sucedidos, uma vez que os ex-alunos trazem devolutivas sobre essa continuidade da formação, que nem sempre ocorre no

âmbito da área musical, o que indica que o ensino da escola propicia bases para que o aluno se dedique a quaisquer outras áreas do conhecimento e de formação profissional. Nesse sentido, se confirma a percepção de que não se percebe a prevalência de um ensino sobre o outro, todos são considerados importantes tendo em vista os objetivos propostos PPPI dentro do EMI.

Mesmo que tendencialmente ao analisar a legislação relacionada a educação, a modalidade técnica ter bastante destaque, como salientamos nessa pesquisa, na realidade do colégio Pedro II e do EMI Técnico em Instrumento Musical, é confirmado pelos docentes o comprometimento com a formação do aluno tanto em relação a área técnica, como em relação à continuidade dos estudos. De acordo com Gramsci (1982) esses são componentes da formação integral, no entanto esta não se conclui a partir dessa junção entre esses dois blocos de conhecimento, a dimensão prática e a aplicabilidade do que se aprende também são fatores fundamentais dessa construção.

5.1.2. Sobre ensino médio regular e ensino médio profissionalizante

Dentro do diálogo sobre a diferença entre o ensino médio regular e o ensino técnico profissionalizante, foram percebidos alguns desfechos apontados pelos docentes em suas respostas. Vejamos alguns trechos desses discursos, bem como algumas reflexões sobre eles.

É porque o ensino médio comum, ele não profissionaliza então a gente vê que o perfil de aluno que faz o ensino médio, a família que ele vem né os objetivos são, são... são outros né. Por exemplo eu trabalhei em Itaboraí que é o município que pelos dados que eu recebi na época era, era o IDH mais baixo do Estado do Rio de Janeiro com muitos problemas no saneamento básico, no problema com questão de infraestrutura mesmo, ruas não asfaltadas, bairros inteiros né na terra né... E quando chove fica na lama né infelizmente né. Os pais eram contra os filhos fazendo ensino médio. Olha que coisa... eles eram contra fazer o ensino médio. Eu escutava isso direto dos pais “não quero que meu filho faça ensino médio”. (P3)

É possível perceber que alguns aspectos aparecem nas respostas, questões que estão para além da profissionalização em si, tais como a profissionalização como demanda proveniente da condição socioeconômica, o rigor do estudo ou a falta dele e ainda a formação de valores e a construção de identidades.

Porque os pais trabalhando, os filhos fazendo ensino médio que não prepara né... eles viam que não iam preparar para as universidades públicas, as

famílias não teriam condições de pagar uma faculdade particular que tem um acesso um pouco mais fácil né. E esse aluno então estaria ali meio que num... o que ele tá aprendendo, ele não tem... ele não aplica na vida prática ali do dia a dia, ele não está se profissionalizando, ele não tá se preparando para faculdade. Quer dizer nesse desespero, eles iam de qualquer jeito entendeu. Os pais mostrando o que que é a vida né. Essa falta de função no ensino médio, ele parece que ele vai abraçar todo mundo né que ele vai atender né cada um, vai ter a sua liberdade de escolha né... se preparar melhor para universidade. Não, isso não é verdade né. E o geral pode acabar não levar nenhuma (escolha). (P3)

O depoimento do docente sobre a realidade percebida em outras escolas em relação a necessidade de trabalho vista como algo ainda mais importante do que a continuidade dos estudos, como no caso do ensino médio sem profissionalização, tem como fundamento justamente as condições mais precarizadas de vida dos jovens e de suas famílias no contexto em questão. Esse cenário é gerado por uma falta de perspectiva em relação a um retorno mais imediato no que se refere a empregabilidade que nesse contexto faz diferença em termos de renda e de busca por encaminhar o filho por caminhos lícitos, da maneira como as famílias, dentro da sua perspectiva consideram como mais possíveis de se atingir.

Então, acho que a primeira diferença é a diferença curricular mesmo, os alunos do curso técnico eles tem mais matérias. Vamos falar assim... categoricamente, a quantidade de matérias que eles têm são... a grade, é bem maior né, no curso normal eles teriam 12 matérias, no curso técnico eles vão pra 17 matérias. E a formação... O currículo ele é adaptado, então ele equipara em um grau em qualidade e quantidade de... quantidade de matérias técnicas e matérias regulares. (P2)

A diferença apontada pela docente se refere ao nível de exigência mais rigoroso com os alunos do ensino médio integrado, devido a quantidade maior de disciplinas. A sobrecarga e o alto nível de exigência em relação aos alunos do EMI já foi mencionado em outros docentes durante o processo de entrevista. O trecho do discurso do docente P4 disposto abaixo também denota essa grande dedicação dos discentes do EMI, ressaltando ainda a formação de identidades e valores inerentes a esse.

Eu trabalhei por um tempo no regular com música né, dentro do currículo do Pedro II tem isso e agora eu tô com um técnico e assim eu percebo que os alunos do técnico eles em geral eles são mais... eu acho que por conta da carga horária que eles tem... mais ampliada, que eles ficam mais tempo na escola e eles acabam tendo um comportamento assim de mais apego a escola, de apego ao que eles estão fazendo... não sei também se isso é por conta da música né que a música também tem essa coisa de trazer... lá em

Realengo a gente tem a escola de música que é um espaço próprio então assim eles passam muito tempo ali aquele se torna um ambiente muito familiar para eles. Eu tô aqui pensando se eu poderia dizer que eles são até mais maduros eu acho que não, acho que a questão de maturidade nos dois é a mesma coisa do que eu percebi nos outros alunos eu pensei em uma relação diferente com a escola em relação aos alunos do regular.” P4

A fala da docente sobre o apego que os adolescentes tem ao curso e as vivências propiciadas a partir dele, denota que a escola tem um papel importante na formação das identidades desses alunos, um movimento que ocorre de uma maneira intensa porque existe engajamento da parte deles, bem como interesse e dedicação às pelas experiências e aprendizagens oferecidas a partir do curso. A questão da maturidade mencionada pela docente também dialoga com o interesse dos alunos mencionado nessa interpretação, porque ele acaba funcionando como uma mola propulsora para o engajamento, sendo possível existência de objetivos e finalidades mais claros com relação a formação profissional, que conforme já foi salientada nessa pesquisa, torna muito mais palpáveis e atingíveis num futuro mais próximo.

Em muitas situações das ações pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente de música, o aluno tem oportunidade de protagonizar situações e de desenvolver colaborações entre si e com os docentes. De acordo com os relatos de alguns docentes nas entrevistas, costuma ser uma prática típica do contexto do curso, haver espaços para que os discentes tragam para as aulas os seus conhecimentos e interesses dentro da área profissional da música, ou até mesmo questões de sua própria experiência social. Vejamos isso a partir de trechos dos relatos gerados durante as entrevistas.

Então, a galera do primeiro ano eles têm muita questão da experimentação né eu faço um trabalho com eles de improvisação. E a minha primeira improvisação é sempre dentro do que eles me trazem. Alguns alunos são evangélicos então eu vejo na questão da harmonização e da composição do que eles não apresentam muito dentro do universo mesmo deles de música. E eu consigo aproveitar isso assim eu falo “O que que você gosta? E o que você ouve?”. Eu sempre vou para o campo de negociação quando isso é possível, a gente elabora alguma coisa dentro da área que você atua, dentro daquilo que você gosta e a gente acrescenta corpo. (P4)

Nesse relato específico é possível notar uma aproximação da realidade do aluno como premissa para que a troca de conhecimentos seja estabelecida, e partindo das concepções e conhecimentos que o aluno traz, o conhecimento científico do professor contribui para que haja um aprimoramento do que se sabe. Tal como diz

FREIRE (2002):

[...] o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos. (FREIRE, 2002, p. 47)

Vejam um relato que segue nesse sentido, a seguir:

Mas é interessante a gente perceber isso quando você tem uma mesma turma de séries diferentes, você tem que dar aquele conteúdo, e aí no final das contas cada turma teve uma coisa uma aula diferente, porque cada turma te levou para um caminho diferente, mesmo sendo o mesmo conteúdo. Eu acho isso muito bacana né, porque aí você vê a riqueza que os alunos têm, mas que na realidade eles ali tão repletos de conteúdos e que são até mais importante do que o que tá escrito ali no currículo. Eles trazem uma bagagem que vai colaborando né com que você traz também aí vai somando uma coisa à outra. É a grande riqueza, Eu acho que acontece o currículo efetivamente se efetiva. Aí a gente tem um currículo real assim do que do que é feito na escola né do que é praticado ali. (P5)

Por mais que esteja previsto no PPPI que a estrutura pode e deve ser flexibilizada de acordo com as demandas existentes na prática pedagógica. O “como fazer” tais adaptações e flexibilizações na prática pedagógica fica no âmbito do currículo oculto, ou seja, de elaborações e realizações pedagógicas práticas que acabam por não se estruturar em forma de texto, cronograma ou projeto de forma física.

Contudo, essa flexibilização é objeto de tensões entre a liberdade de cátedra dos professores, a escuta dos alunos e a necessidade de formação curricular, uma vez que a construção cotidiana de um currículo é recortada por diferentes influências.

O aprendizado, ele passa por essa questão do contato com aluno né, do como é que a gente pode dizer, da construção do conhecimento pelo próprio aluno né... mas não tem nem sempre naquela parte burocrática de escrever o currículo de colocar ali né O que tem que ser, as vezes a gente acaba se preocupando muito em escrever conteúdos e descrever competências objetivos do que de necessariamente colocar essas questões que são importantes. (P5)

Mesmo que a prática já tenha ocorrido o registro se faz importante porque é a partir dele que ela passa a ser a história daquela instituição, daquele trabalho, que pode refletir condições da realidade, concepções pedagógicas, dentre outras questões. A elaboração posterior do registro não funciona como projeção, mas como sistematização da prática, meio pelo qual ela, uma vez registrada faz parte da história

dos envolvidos e está disponível para servir de base para os não envolvidos para futuras ações pedagógicas, seja no âmbito da instituição ou até mesmo fora dela.

Nesses casos, o registro posterior dessas experiências pode ser uma boa alternativa, para que tais práticas sejam devidamente sistematizadas, e para possam estar disponíveis em outros momentos e situações para outras equipes de docentes e discentes, como uma espécie de legado de um trabalho que acontece e tem sua importância reconhecida pela equipe.

Eu provoço muito esse tipo de debate que é pra tirar da caixinha mesmo. Até porque também tem uma coisa que, aí é uma crença pessoal assim muito minha né: Você pode tocar Beethoven maravilhosamente bem mas se você não tocar Barão da Pisadinha tão bem quanto... o cara que cara que sabe o Barão da Pisadinha tão bem e não sabe Beethoven, pega Guig (show, evento, apresentação ao vivo), trabalha e ganha dinheiro e você não, mesmo com seu Beethoven entendeu? E assim, pra você tocar Beethoven você precisa ter um contato para alguém de uma orquestra pra te contratar. As orquestras no Brasil estão fechando. Então assim, vamos tomar suquinho de realidade. "Ah música não tem mercado", realmente o mercado de música não é o mercado assim tipo, sei lá o mercado de medicina. Nada contra você tocar o que você gosta de tocar, mas você tá fazendo um curso técnico então você tem que ter um olhar amplo e tá ali buscando, tá pronto para tudo. (P1)

Nesse relato, é possível perceber que o docente a partir de sua prática pedagógica, propicia uma ampliação de conhecimentos e horizontes no âmbito musical, possibilita a reflexão e a reconstrução de concepções sobre a música, fazendo um paralelo com as necessidades existentes na realidade, como a da empregabilidade, de modo que o conhecimento possa ser aplicado em algo que gere compensações e satisfação de necessidades.

Para que o currículo se efetive na prática, um fator importante é que ele esteja num constante movimento dialético com a realidade, partindo dela e respondendo-a num movimento contínuo. Nesse sentido, para que práticas integradoras ocorram, o currículo deve estar implicado, independente da ordem pela qual isso ocorra, seja num movimento de planejar e projetar uma prática que vier a se pautar e se estruturar a partir dessa projeção, ou de estruturar uma prática como planejamento, sistematizando-a para que ela seja incluída na proposta pedagógica da instituição, como uma dentre as muitas tarefas pertencentes ao trabalho docente.

Nós tivemos agora uma ou outra mudança no PPPI recente. Eu somei só algumas coisas na parte da idade média que estava muito pinceladinho, só para compreender a evolução do campo para uma polifonia. Mas assim, foi tudo muito bem pensado na escola né, e detalhes sempre vão ter né. Se

alguém olhar os detalhes que eu coloquei, alguém vai chegar e vai colocar mais um. Mas é uma proposta muito boa, a escola de música. (P3)

A partir desse depoimento, considera-se que exista uma busca pelo realinhar a prática a partir da teoria e uma busca de aprimoramento constante na elaboração curricular. A fala do docente demonstra essa busca por um constante aprimoramento da elaboração curricular tendo em vista o aprimoramento das práticas. Denota uma certa flexibilidade para que alterações sejam feitas na proposta curricular, visando uma prática mais ligada aos objetivos da ação pedagógica.

Em geral os alunos que buscam técnico, muitos deles já tem algum contato com a música seja por meio da igreja, de algum familiar que trabalha com música ou que toca, não necessariamente trabalha, mas toca né... já tem né... então é bacana quando eles conseguem perceber aquilo ali do conteúdo que a gente está trabalhando aplicado dentro de alguma dessas atividades que eles já realizam né o que eles nem vão realiza. (P2)

No caso dos estudantes que já tem contato com a música de forma mais prática em outros âmbitos o conhecimento de percepção musical é facilmente relacionado com o mundo prático, o que conduz também a uma maneira de integração, nesse contexto entre conhecimento científico e realidade.

A disciplina Prática de Coral está bastante presente em diversos contextos sociais e artísticos, e esse contato mais acessível também possibilita ao aluno a realização de uma conexão fluida, natural e espontânea dos conhecimentos com experiências vivenciadas na prática de coral efetivamente.

As relações entre o conhecimento e a prática de vida dos alunos além de integradora, torna a experiência significativa para a vida do aluno por propiciar uma aplicação da teoria à prática e também por gerar impactos diretos no seu relacionamento com o âmbito musical.

O PPPI nosso, ele é bem interessante. A grande questão é como é que você sai do plano do papel e você vai para o plano da prática. E aí cai nessa questão que a gente estava conversando ainda agora daquelas questões extra pedagógicas que acabam interseccionando trabalho do professor e aí você tem que dar conta de nota, você tem que dar conta de coisa de secretaria, você tem B.O. de aluno para resolver, que até chegar na orientação pedagógica o para-raios é você. E muitas vezes você se vê sozinho ali com problema do aluno até que realmente você consiga acionar a orientação pedagógica, para dar aquele suporte para aluno, mesmo assim quando você consegue fazer isso, você continua preocupado com esse estudante fica ali de olho para ver se tá funcionando [...] tem tanta coisa que acontecem em paralelo que acaba que, você tirar essas coisas super bonitas do papel e trazer para o mundo real é que são a grande dificuldade acho que

a grande dificuldade é essa o PPPI ele contempla muitas coisas mas esbarra nessas outras questões.” (P1)

Como forma de compreender sobre a possibilidade de contribuição dos alunos para a elaboração do projeto político pedagógico, a partir do depoimento dos professores percebemos que no geral eles acham a prática interessante, mas não vislumbram como isso poderia se desenvolver efetivamente. Em contrapartida, em alguns depoimentos traduzem uma representatividade dos alunos nessas elaborações, mesmo que de forma mediatizada.

É que a gente tá falando de Educação de massa... Eu acho assim, que que a grande questão é essa assim, que a gente tá falando de Educação de massa. [...] Então, o que torna difícil você pensar a participação do Estudante nesse processo é um pouco essa concepção de Educação de massa né, que a gente vem trazendo lá da Europa desde o início do século XIX. (P1)

Nesse sentido, mesmo que a efetiva integração ainda seja uma tarefa que envolve muitos desafios no campo prático, diante dos dados gerados é possível perceber que a modalidade de ensino médio integrado, apesar de requerer grande dedicação por parte dos estudantes, oferece possibilidades para uma formação ampla, incluindo a profissionalização. Mesmo que atravessada por tensões dentro da questão curricular, tanto em nível de normas nacionais quanto a nível prático tal modalidade oferece condições favoráveis a formação profissional, a continuidade dos estudos e a outros aspectos formativos inerentes ao processo.

5.1.3. Atividades extracurriculares

Assim como foi possível perceber a partir de algumas respostas ao questionário dessa pesquisa, as experiências extracurriculares foram destacadas no processo formativo de alguns docentes. No cenário do curso de EMI em Instrumento Musical, experiências extracurriculares são muito presentes, conforme informações dos relatos obtidos nas entrevistas. Nessa fala, o docente se refere ao projeto extracurricular dos Chorões, que tem um destaque nessa proposta como componente importante na formação integral dos alunos, uma vez que na trajetória formativa dos docentes, a experiência extracurricular contribuiu para a definição de seus interesses e de suas escolhas profissionais. Mais abaixo o professor relata sobre o projeto.

“Esse projeto na verdade, os Chorões, E aí sim... era um projeto, era não é né, ele existe mas, assim, falando do Chorões e o início dele né, o embrião né desde 2013 é uma proposta interessante porque ali... tinha ali uma um espaço muito espontâneo para os alunos construírem de forma coletiva seus arranjos musicais. A ideia até foi essa, eu nunca levei arranjo pronto, eu sempre levei ali ideias de música e vídeos de música folclórica, de música erudita, da música popular e aí os alunos escolhiam entre eles qual a melhor música para aprender naquele momento e o arranjo era construído por eles né... Então, assim sempre foi muito bacana, sempre foi é... um caldeirão de aprendizado né, até de aprendizado não formal né, bem ali no jeito deles e eu sempre me vi não colocando muito o dedo, a não ser que eles estivessem com algum problema, meio empacados ali sem solução, aí eu me colocava, mas sempre deixei eles andando sozinhos para desenvolver mesmo autonomia de saberem se colocar e tudo mais. (P3)

De acordo com o depoimento do docente, o projeto extracurricular surge como uma possibilidade de explorar a música de forma mais espontânea e criativa, tendo por base as trocas coletivas. No depoimento que segue, podemos perceber os desdobramentos do projeto Chorões no cenário do EMI, com os alunos do curso técnico em Instrumento musical.

Mas quando isso tudo foi para a Escola de Música (EMI), isso tomou uma proporção muito grande. Até muito porque são alunos que estão querendo se profissionalizar, então a bagagem é outra, investimento é o outro desses alunos. Aí os Chorões assim eu acho que ficaram assim num patamar assim diferente. Aí conseguimos viajar para Europa né a gente tocou em porta de barzinho, a gente tocou também com a Camerata de Violões do professor (Z). A gente foi para Ribeirão Preto no festival internacional de música latino-americana, aí muita coisa boa aconteceu agora infelizmente, com essa pandemia, tudo congelou né tudo ficou mais assim né... mas assim, os chorões, realmente esses meninos são fora de série, eu tenho muita alegria de trabalhar com eles.” (P3)

O espaço extracurricular oferece uma dinâmica muito peculiar de liberdade, uma vez que os alunos e docentes envolvidos tem maior autonomia nas atividades realizadas. É um espaço aberto para a criatividade e espontaneidade musical, onde os objetivos estão ligados a realização de algo em coletivo, a construir conhecimentos, a trocar experiências e desenvolver habilidades nesse processo de uma maneira muito natural e fluida, sem a necessidade de cumprimento de metas, que tradicionalmente demarca aos espaços das disciplinas nas escolas.

5.2. A FORMAÇÃO HUMANA NO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UM OLHAR GRAMSCIANO

A EPT nos institutos federais tem caráter progressista e visa a transformação

social considerada como medida estratégica em termos de políticas públicas para favorecer o desenvolvimento nacional e a participação cidadã nesse processo, a partir de ideais de emancipação humana.

De acordo com Pacheco (2011) o estabelecimento da EPT como política pública favoreceria a superação da concepção desta estar a serviço da economia e do desenvolvimento nacional, para consolidar-se como uma rede social que configuraria um sistema mais amplo de educação pública.

A proposta do currículo integrado vai além do objetivo da formação técnica e da continuidade dos estudos, tendo com centralidade a formação humana, de modo que, tais aspectos fazem parte desse processo, mas não se resumem nele. Dessa forma, a formação profissional no ensino médio se torna princípio educativo e favorece o desenvolvimento humano, contribui para esse processo, mas não é o ponto central, de modo, que a partir ao passo que indivíduo se profissionalize, também se realize enquanto sujeitos históricos, produzindo sua existência. (RAMOS, 2010)

Em alguns aspectos podemos perceber a indissociabilidade da formação humana e profissional nas trajetórias relatadas pelos docentes, em sua atuação no curso técnico em Instrumento Musical.

Eu acho que é muito importante porque, música você consegue, até para usar uma palavrinha da moda, você consegue perceber tantas cosmogonias, tantas visões de mundo, tantas epistemes que é muito difícil um cara que estudou música, ainda que tenha sido no nível raso que não é o caso do curso técnico, dificilmente ele vai ter uma concepção de arte e cultura que seja atrelada a coisas de senso comum no pior sentido que essa expressão senso comum possa ter. Então, acho que uma formação musical, não só musical né, uma formação artística nesse sentido, o cara tem contato com aula de música, com aula de artes plásticas, desenho... eu acho que traz essas visões outras que por exemplo na família ele não vai ter né. [...]Eu acho que é super válido, sabe... tem que ter essa coisa do de Equilíbrio das Artes, da intelectualidade da coisa da exatas né, que, dessa coisa da formação não só humanista mas também holística que o cara consegue ir para além do que essa coisa eurocentrada traz para a gente, que é um outro grande nó que a gente tem que resolver em termos educação né, fazer essa virada. (P1)

A Escola Unitária de Gramsci pressupõe uma estreita ligação entre teoria e prática, não fazendo jus a seus preceitos a junção de uma dimensão a outra. Essa junção, essa indissociação que nós temos enquanto humanos e que a escola também, dentro desse aporte teórico não deveria separar. Tal como salienta Nosella (2007), a aproximação com a formação integral se faz a partir dessa interligação entre os conhecimentos, assim como com a ideia de Escola Unitária em Gramsci (1982), por

favorecer o desenvolvimento de diversos aspectos inerentes ao ser humano a partir da formação escolar.

Apesar de ser um curso que uma das premissas é possibilitar ao aluno que queira seguir na música né, ter base para isso, a gente entende realmente que eles são muito jovens para escolher. Então acho que o curso é válido também enquanto isso, enquanto uma vivência de arte na vida dos alunos ali que com certeza é isso eles são “instados” a tocar junto, a subir no palco, se mostrar, fazer um recital de conclusão, a trabalhar na criatividade né, a trabalhar comunicação através da música. Então seja qual for a profissão que eles forem tomar vai dar uma dimensão assim de, brincando até com um item musical de improviso né, de improvisação das coisas q é válido, que é muito importante. É o aluno ter em algum momento da vida dele de estudante dele que ele foi o foco, o autor de um evento né, então isso é uma coisa marcante assim que dá uma segurança para vida né, que dá um segurança de poder expressar né no mundo poder tá se comunicando com o mundo de não ser só um agente passivo ali. (P2)

Nos dois depoimentos anteriores, a aprendizagem não só da música, mas da arte como um todo é algo que traz uma dimensão humanística, peculiar para o curso de Instrumento Musical, favorecendo a emancipação na vida humana.

Além disso, a oportunidade de protagonismo, de acordo com o docente é considerada como fator importante na constituição das identidades dos alunos. No depoimento abaixo, relatado por P3 é destacado o papel da coletividade nos processos de aprendizagem.

Eu acho que eles aprendem muito questão da união, que sozinho ninguém chega a lugar nenhum, a importância da troca, a importância do ouvir, eu vejo isso também muito também nos Chorões, como um ajuda o outro, até porque tem aluno que quer brincar de trocar de naipe, o menino é flautista e quer tocar violão, o cara do violão quer tocar flauta, ou quer tocar pandeiro, E aí quem toca muito pandeiro ensina para quem não para quem não quem não sabe. (P3)

A dimensão do currículo oculto e das atividades extracurriculares é trazida novamente para esse diálogo. A dimensão da formação humana é salientada nessa colocação por que se percebe que vários aspectos dessa formação são considerados, inclusive o trabalho, mas também a dimensão individual, as pretensões futuras, etc.

Então eu vou colocar assim, acho que a primeira a primeira coisa de todos é uma formação cultural. Eu tenho um aluno que sai rico culturalmente [...] assim o que eu vejo dentro do processo deles na formação principalmente quando eles trabalham com música Com uma habilidade eles percebem que o esforço tem que ser toda semana isso a gente cria uma pessoa resistente. Então assim você cria uma pessoa que tem resistência dificuldade e supera dificuldade porque aquela música que você tem que enfrentar e que você sabe que trabalhando semanalmente isso é construído. (P4)

Entende-se que as experiências oportunizadas a partir do conhecimento musical, favorecem a constituição de valores que transcendem a prática no âmbito da música e perpassam por condições habituais da prática social.

Esse tipo de construção, especificamente da música e do esporte deveria ser fundamental para todo mundo, deveria ser uma coisa que deveria existir para tudo porque te habilita a ser uma pessoa resistente persistente insistente que de 6 em 6 meses os seus objetivos vão mudar, eu alcancei aquela música agora é outra, é outra e a vida é isso. A vida é construção de objetivo e não alcancei, daqui a seis meses vamos para outro ou daqui a um ano vamos para outro daqui a 4 anos vamos para outro e assim esse movimento é essa dinâmica é uma coisa que eu acho que faz muito bem para construção do ser humano. (P4)

Gramsci (1982) fala sobre a disciplina como importante para o conhecimento. A atividade de estudo é considerada trabalho a partir do ponto de vista de consistir numa atividade que exige esforço, dedicação, atenção, tempo, reflexão, dentre outros aspectos inerentes a atividades como a elaboração de um projeto, a elaboração de um livro, a edição de um material digital, que são atividades de trabalho utilizadas para a ilustrar a compreensão do estudo como trabalho, que exigem majoritariamente o uso de nossas habilidades intelectuais.

Sobre a dimensão da formação humana e profissional, é possível perceber que para o docente P5, o enfoque das ações formativas do curso não é meramente profissional.

Acho que pra formar o Profissional que tem que formar o humano primeiro. Então não dá para a gente pensar o profissional separado do humano ne, aí eu percebo que a vivência da escola traz essa questão humana para eles, ali dentro principalmente porque eu percebo a nossa equipe muito preocupada com a formação deles como humanos. Então a gente quando percebe algum comportamento que... poxa isso não é bacana sabe, Isso não vai ser legal independente da música, a gente conversa com eles, a gente conversa com as turmas, a gente tenta trazer essa questão também independente da música sabe, independente do que do que vai ser trabalhado musicalmente, mas a formação humana eu não consigo perceber uma formação profissional isenta ou separada de uma formação humana. (P5)

Numa concepção de formação integral, a formação profissional é um componente importante, e perceber um grau de importância na formação humana também é algo que torna a formação mais robusta. Não tendo a pretensão de ser completa, uma vez que a incompletude é uma característica elementar do ser humano (FREIRE, 1987), mas consiste em favorecer a formação integral partindo do

pressuposto de que ela tenha mais elementos possíveis. O diálogo no discurso acima é parte desse processo de troca e aprendizado constante.

A arte como componente curricular é demarcada historicamente pela sua destinação para o trabalho, no que se refere ao âmbito do desenho, visando o desenvolvimento dessa habilidade com finalidade profissional, seguindo para a ideia de realização de cópias, com caráter de treinamento. A música passa a fazer parte desse contexto em 1930, a partir do projeto de instauração do canto orfeônico nas escolas, feito pelo compositor Heitor Vila Lobos. Um tempo depois são criadas escolinhas de arte, visando a oportunização da prática artística e da expressividade.

Nesse sentido, é importante compreender a lógica que impera em nossa sociedade para que suas falhas possam ser percebidas e para que essas sejam interpretadas como uma oportunidade para gerar conjunturas mais atreladas aos preceitos de uma formação integral, contribuindo com sua efetivação.

6. A ELABORAÇÃO DE MAPAS MENTAIS COMO ESTRATÉGIAS PARA ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS

A técnica dos mapas mentais será utilizada no produto educacional dessa pesquisa, como forma de articular a dinâmica da realidade social com o conhecimento sistematizado, a partir das concepções e visões de mundo dos participantes, tendo com inspiração a elaboração de temas geradores de Freire (1987) obtidos através das problematizações. O método de Paulo Freire consiste em maneira sugerida para a descomplexificação de assuntos amplos e complexos da realidade.

Nesse contexto as dimensões facilitam a compreensão do todo, pois ambos estão relacionados nessa composição, diferenciando-se totalmente de qualquer abordagem fragmentada da realidade, que não interessa dentro desse esquema e não é compatível com seu método, onde o vínculo com a realidade e noção de seu pertencimento a uma totalidade, são essenciais para que o indivíduo se aproxime da essência do real de seu contexto, que está conectado com dimensões estruturais mais amplas do que as que consegue enxergar nitidamente somente pelo fato de experienciá-lo.

Nos itens que seguem nesse capítulo, vamos perpassar por algumas dificuldades percebidas por meio do olhar dos docentes sobre a realidade, para a efetiva integração, e logo após será apresentada a ideia do produto educacional como estratégia que pode ser utilizada para que se estabeleçam ligações entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a integração entre elas.

6.1. NÃO É TUDO “UM MAR DE ROSAS”: OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Como já havíamos alertado em capítulos anteriores, sabemos que por meio da profissionalização, mesmo que através de uma formação residual, ligada aos interesses do mercado, muitos jovens usam desse tipo de educação para transpor a barreira da necessidade, proporcionando a ele certa liberdade, ainda que de forma eventual e incipiente. Sendo assim, a formação na educação profissional e tecnológica constitui-se contraditoriamente, num degrau para amenizar as amarras do sistema capitalista e sua estrutura de classes, já que amplia, mesmo que minimamente sua possibilidade de escolha de campos de trabalho e de aprimoramento profissional e residualmente ou até mesmo eventualmente, de aprimoramento pessoal.

A proposta de Ensino Médio Integrado vai além das possibilidades da educação profissional por carregar consigo a ideia de superação das práticas fragmentadas, não somente pelo ponto de vista didático, mas essencialmente por seu ideário político pedagógico intrínseco, que tem por base as práticas integradoras e do engajamento em prol de sua realização. Segundo Araújo e Frigotto (2015):

Na perspectiva da integração a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, as tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p.68)

O conceito de hegemonia cultural em Gramsci (1982) fala sobre a o exercício de poder de uma cultura sobre a outra, estando no lugar de superioridade a classe dominante e sua cultura e na subalternidade, a classe trabalhadora e sua cultura. Por esse motivo ele salienta a importância da formação de intelectuais orgânicos, que tenham origem naquele determinado nicho cultural e na classe trabalhadora.

No questionário da pesquisa, foi solicitado que os docentes avaliassem com conceitos de 1 a 5 o processo de integração entre as disciplinas da formação técnica e da formação geral, e de modo geral, os conceitos variaram de 2 a 4 nas respostas. Avaliam a proposta de EMI, entre conceitos de 3 a 5, majoritariamente de 4 a 5. Durante as entrevistas alguns depoimentos trazem em seu conteúdo, os desafios da efetiva integração entre os âmbitos de formação dentro do Ensino Médio Integrado, o que é ilustrado pela fala abaixo:

O grande desafio que eu vejo, que no meu ver é fácil de contornar, que é a questão da efetiva integração, entre as matérias. No Pedro II a gente esbarra nesse desafio porque a carga horária dos professores é sempre muito no limite, cada disciplina precisa ter suas reuniões setoriais, então a gente na escola de música precisa ter nossas reunião de Música. O pessoal de biologia preciso ter suas reuniões de biologia, então os departamentos precisam ter suas reuniões. E a gente tem os colegiados também... colegiados de educação musical, mas a gente não consegue incluir na carga horária por conta disso de estarem todos os professores sobrecarregados, tu não consegue incluir uma coisa que para mim seria vital que é uma reunião regular de todas as disciplinas para realmente a gente promover essa integração. Isso é o ponto fraco assim, seria preciso isso, incluir na carga horária de todos os professores essa reunião regular pra que se formasse realmente uma equipe integrada, por que a equipe da música é muito integrada, é muito coesa, a gente tá sempre ali trocando muita ideia mas às vezes a gente nem sabe o nome do professor de biologia só vai conhecendo uma vez por ano duas vezes por ano. (P2)

Nesse sentido, em termos de exigências curriculares que estejam devidamente formalizadas e prescritas em documentos oficiais, sejam eles as leis, normas, diretrizes, ou propostas pedagógicas estipuladas no em projetos políticos pedagógicos ou planos de ensino, a integração efetiva, no sentido de inter-relação entre os conteúdos e experiências oferecidas no curso de EMI, acaba por não ser delineada, dadas uma serie de prioridades e tarefas a cumprir já estipuladas e previstas na estrutura curricular oficial. Essa condição da realidade possibilita a manutenção da integração com caráter de junção, e não como inter-relação entre as dimensões da formação. Em outros momentos dessa análise, essa perspectiva é percebida nos relatos feitos durante as entrevistas.

As ações integradoras são delineadas pelos docentes durante as respostas das entrevistas por diferentes dimensões. Em alguns relatos, é possível perceber que a atividade integradora está mais ligada a uma a aproximação da realidade do mundo contemporâneo por meio de relações estabelecidas nos conteúdos e na prática de algumas disciplinas do curso técnico, bem como em alguns momentos ela está mais atrelada aos desafios da realidade profissional no âmbito música, e ainda, a partir de um contexto de interdisciplinaridade entre as disciplinas. Vejamos os relatos nos conteúdos abaixo.

Em Música Sociedade Cultura a gente estava vendo Barroco e Clássico, e o sétimo ano vê o Barroco. Então o que eu fiz com a professora que estava chegando para ficar no meu lugar no regular, eu fiz um trabalho de Prática de Conjunto onde os alunos do técnico eles tinham que dar um toque de Século 21 nas músicas do período Barroco. Então, eles poderiam fazer o que eles quisessem em termos de concepção de arranjo mas tinha que ter aquelas características tais, tais, tais do período Barroco que os meninos do sétimo ano também estavam vendo lá na aula deles. E aí foi super legal porque assim, foram as turmas todas de sétimo ano, os alunos do técnico tocaram para eles e tal, e aí assim, certas músicas que inclusive, o pessoal do regular ouviu gravação com orquestra, aí pô ouviu os alunos tocando de um outro (modo) sabe. Então quer dizer que essa música do passado ela não é uma coisa inatingível e que ela pode ter uma, uma cara interessante que se eu conhecesse com essa cara que acha mais interessante Eu nem ia achar que era essa coisa desse pessoal da Europa de peruca e sei lá o quê entendeu, (risos). (P1)

Na experiência citada por P1, há uma integração entre conteúdos básicos de algumas disciplinas, mas há essencialmente a integração entre o plano teórico e prático, a partir da vivência de situações práticas da realidade do meio profissional da música, onde os estudos das disciplinas perpassam por produções musicais de outros

tempos históricos e os alunos são levados a mesclar tais conceitos com gêneros de música existentes na atualidade, ou seja mais próximos da vivência dos alunos.

De acordo com Freire (1987), o diálogo começa na busca do conteúdo programático, e sendo essa busca coletiva e participativa, é possível perceber inquietações, dúvidas e questionamentos de interesse do grupo. Na organização dos conhecimentos a serem abordados nas aulas, os docentes podem mobilizar seus conhecimentos para contemplar a esses questionamentos, e assim iniciar uma relação sadia de troca de saberes com os discentes.

[...] o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham dessa objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão. (FREIRE, 1987, p. 61)

A oportunidade de tocar para outros alunos, de vivenciar uma plateia também é uma experiência extremamente rica que faz a interligação do conhecimento com a prática de uma maneira bastante visceral, uma vez que os alunos não se conhecem entre si, e por meio dessa experiência puderam vivenciar alguns dos desafios enfrentados pelos músicos no exercício de sua profissão.

A prática docente citada acima rompe com barreiras existentes no âmbito musical, não só pela experiência entre os alunos, pela troca de conhecimentos, pelo contato com a arte, mas pela quebra de paradigmas em relação a um elitismo característico do âmbito da música de concerto, o que se faz pela coletividade, pela participação de diversos jovens que nem são especificamente do curso técnico de música e também pela própria mescla feita entre conteúdos musicais de tempos históricos diferentes, de modo que, nesse processo, nem um é superior ou inferior ao outro. Vejamos o trecho de outro discurso:

Por exemplo a matéria Hartec, que é Harmonia aplicada ao teclado e... na minha época era a harmonia feita no papel. De vez em quando o professor pegava aquele papel que você escreveu, dentro das regras ou não, de acordo com o seu nível de atenção e de aprendizado do conteúdo. E aí, experimentava ali no piano, ou para mostrar certo, ou pra mostrar que estava errado. Mas aí a Hartec, o tempo todo é som porque você constrói os acordes no teclado não é no papel. Então como música é a arte dos sons, quanto mais som você tiver né, mas significativa é a aula, menos você vai ter essa desconexão entre teoria e prática. Mas alguns alunos questionavam isso, “mas porque eu tenho que tocar teclado, se eu sou do violão?”. E na verdade os alunos depois que entendem que a compreensão dos acordes no teclado é muito mais fácil, e que depois eles dão certo subsídio para acompanhar de

forma bem feijão com arroz um cantor, um flautista. Então essa aula prática ela também traz essas surpresas né. (P3)

Na disciplina Hartec o corpo docente de música percebeu que as experiências de aprendizagens dos alunos seriam mais ricas se o plano prático tivesse destaque nas atividades realizadas. Mesmo se tratando de uma disciplina que tem forte ligação com o registro dos acordes no papel, a transposição didática para o plano prático através do instrumento musical permite um momento de interligação do teórico com o prático, o que cognitivamente justifica a existência de um para outro, da sua relação de complementariedade, indo além da validação, pra saber se dá certo ou se dá errado o acorde escrito.

No relato feito por P3, ao tratar da música como a arte dos sons, percebe-se que para que a música tome corporeidade ela depende do plano prático. Sendo assim, os conceitos e assuntos relacionados à música ao serem transpostos do papel para o plano da prática, possibilitam o contato dos discentes com a música no ato prático e participativo de produzir música, tendo destaque a dimensão participativa dos alunos durante processo das aulas.

Essa ligação entre teoria e prática se demonstra em outros relatos gerados na entrevista, tais como por exemplo o trecho que segue.

Então de experiências eu tenho essa experiência para falar, desde 2012 a equipe de Francês entra em contato com a equipe de música pra gente participar, mas isso é aberto a todos os professores de música [...] Então é importante para eles esse tipo de ação, e é importante para gente porque na prática, a gente tá vendo se eles realmente, eles estão hábeis para esse tipo de tarefa para esse tipo de convite, para realmente pegar uma música, fazer o arranjo dela, divisão de partes, a parte que vai ser instrumental, a parte que vai ser cantada, a parte que vai ter introdução, que forma vai começar a música né, pensar, conceber essa, essa estruturação da linguagem musical dentro do apanhado que ele tem de estudo e o que que ele consegue conceber. Mesmo que ele não chega ao ponto de escrever um arranjo, mas acho que o fato de ele conseguir conceber a música do zero a partir da partitura ou de uma gravação e dar forma dar vida a essa música já é o nosso objetivo né. Porque nem sempre a música ela é expressa no papel, mas ela precisa se tornar uma linguagem viva, e de acesso e que seja factível de tocar, de atuar, de expressar. (P4)

A aproximação dos alunos em relação à música, evidenciada por P4 em sua fala, demonstra que a dimensão prática e experiencial dessa modalidade de ensino possivelmente torna a dedicação a esta área em específico, mais atrativa, uma vez que a curto prazo, ele já vivenciam o que aprendem, enquanto que com as disciplinas do regular, a preocupação dos alunos está voltada em grande parte para questões de

desempenho e para a obtenção de boas notas, o que processualmente, favoreceria a continuidade dos estudos para a universidade, a partir do vestibular.

A base propedêutica tem sua importância pela continuidade dos estudos, mas em termos de conexões, no plano da prática de vida dos alunos muitas vezes tem desdobramentos a longo prazo ligado ao ingresso em universidades ou a aprovação em concursos. Em contrapartida, o trecho de um dos discursos gerado nas entrevistas traz uma contribuição de uma docente da parte propedêutica, que denota uma intencionalidade pedagógica que transcende a esfera da obtenção de boas notas e a provação em exames, mas que transmite o comprometimento com a área do conhecimento em questão relacionada a vida cotidiana. Vejamos no depoimento abaixo.

Teve uma fala de uma professora de português que ela falou assim: se ele não for para música ele tem que ser bom suficiente para ser um bom pai, para ler boas histórias, ser uma boa mãe, para ser uma boa pessoa dentro da sua comunidade, seja lá onde for que a pessoa estiver, então isso me fez um pouco parar e olhar de uma forma mais ampla que não é só a música. (P4)

O relato traz a concepção de docente do ensino regular e trata sobre o conhecimento de uma área que não faz parte do curso técnico especificamente, mas que tem sua importância salientada a nível de conhecimento para a vida, para o desempenho de outras funções sociais e políticas dentro da sociedade, bem como, para galgar espaços em outros âmbitos profissionais que tenham os conhecimentos provenientes dessa área em questão, no caso a língua portuguesa, como requisito para seu exercício, caso o aluno não siga pelo caminho profissional da música.

O relato demonstra a importância da base teórica de conhecimentos do ensino regular visando não só a continuidade dos estudos, uma vez que a partir desses conhecimentos o aluno tem plenas condições para fazer parte do meio profissional da música, para enveredar por outras áreas profissionais, ou até mesmo para partir da apropriação desse conhecimento, fazer uso deste em suas práticas cotidianas, ao relacionar-se com o meio em que se insere e com os outros. Isso demonstra uma característica que Gramsci (1982) ressalta na formação integral, que tem como componente o conhecimento científico e cultural, o acesso e contato com a informação e com o mundo do saber.

Nos relatos abaixo, é possível perceber inter-relações no campo das disciplinas:

Houve uma conversa ainda 2019 com o professor se eu não me engano acho que era de história, um professor que tinha um contato com os Canarinhos de Petrópolis ele falou conversou com a gente da gente fazer alguma coisa em comum levar os alunos do técnico para conhecer e aí integrar com as disciplinas, mas assim eu não consegui fazer essa integração ainda tá dentro da minha atuação no técnico. Nós já buscamos fazer essa integração com história com, com outras disciplinas. Me lembro muito de história que um professor chegou a conversar comigo sobre a disciplina Música Sociedade e Cultura, que a gente estava trabalhando coisas semelhantes né da parte história que enfim a gente já fez sim algumas interseções lá, já teve essa interdisciplinaridade. (P2)

É possível perceber que existem tentativas e iniciativas por parte dos docentes para a realização de atividades integradoras entre as disciplinas, e a área de história é bastante mencionada nos depoimentos gerados, levando a crer assim que são percebidas possibilidades de interdisciplinar dessa disciplina com a área técnica, uma vez que a história da música e a discussão sobre a cultura musical, não só perpassam, mas se configuram como marcos de diversos acontecimentos históricos.

No entanto, a esfera interdisciplinar fica ainda mais no campo de elaboração de ideias do que na prática, que por sua vez, nesses últimos tempos teve como grande dificultador o período de pandemia de COVID 19, que impôs o distanciamento e a reelaboração de práticas anteriormente estruturadas a partir da interação direta entre docentes e discentes. Além dessa questão, a falta de tempos e espaços propícios para a estruturação de atividades integradoras entre as disciplinas é um desafio existente na dinâmica da instituição.

As conexões entre as disciplinas fazem parte da formação integral no sentido de nos aproximarmos de uma relação com o conhecimento mais próxima da forma como ela ocorre na vida real, onde muitos assuntos estão relacionados, mesmo cada um tendo a sua especificidade, ou seja, as especificidades fazem parte e compõem um todo amplo e complexo. Por mais que haja a fragmentação justificada na especificidade, sempre existem caminhos para se estabelecer relações com outras especificidades, e nesse sentido, enxergar o todo seria como ver de cima uma colcha de retalhos, onde pontos em comum vão ligando especificidade, que fazem parte e compõem um todo muito mais amplo, na dinâmica da vida real.

Dentro da escola, esse processo organizativo não aconteça de uma forma espontânea, pois cada docente tem incumbências relacionadas a uma área técnica específica, e esse processo conduz a uma organização curricular fragmentada entre as áreas de conhecimento. Então, nesse sentido, para que a escola possa reproduzir ou se aproximar do conhecimento de uma maneira integrada, seria importante a

elaboração de sistemas organizativos que favorecessem essa integração, tal como uma possibilidade de percepção de se traçar inter-relações entre as disciplinas, os conhecimentos, tornando a aprendizagem mais fluida e próxima dinâmica da vida. O relato abaixo também traz contribuições nesse sentido.

Eu acho que com o professor de história, eles chegaram a comentar comigo também, até porque história da música está intimamente ligada à história da humanidade né. Não dá para entender certas obras de Beethoven, sem entender quem foi Napoleão na época de Beethoven, que acreditava aquele Napoleão ia libertar Europa da tirania dos Reis. Então quando Napoleão se declara, se autodeclara Imperador, aquilo foi uma decepção para Beethoven muito grande que tinha dedicado a sua terceira Sinfonia heroica à Napoleão Bonaparte. Quando ele vê ele, que ele se tornou um monarca como qualquer outro ele rasga, ele não, ele risca a dedicatória no frontispício da partitura. Essa partitura existe até hoje no original com um riscado, que ele ficou com tanta raiva que chegou a furar o papel o papel. Então tá lá o papel meio rasgadinho que Beethoven rasgou a dedicatória a Napoleão pela decepção de ele ter se declarado imperador. Então quer dizer a história caminha né. Eu não tenho como entender a carreira de Villa Lobos sem entender o momento político. Getúlio Vargas no poder... como aquilo ajudou a projetar o canto orfeônico, a reforma do projeto pedagógico-musical no país... A música ela pega muita carona nos momentos políticos, então eu acredito que pelo que alguns alunos que me passaram, que o professor de história tava fazendo o tempo todo na aula links, e isso estava sendo bem, bem, bem interessante. E eu também pergunto muito, “você já prenderam esse tal episódio da história né...” “que eu vou comentar algo que vai fazer o link”, e às vezes eles não aprenderam mas aprendem logo depois “Ah professor, o que você perguntou a gente aprendeu agora na aula de história” então é bem bacana essa troca né. E às vezes o reforço. Uma matéria reforça a outra, por que acaba ligando certos pontos.” (P3)

No relato de P3, percebemos que o docente, dentro das suas atividades específicas no âmbito da música, estabelece várias ligações entre os conteúdos de suas aulas e conhecimentos de história geral, demonstrando aproveitar possibilidades de favorecer a integração entre diferentes áreas do conhecimento, por meio da interdisciplinaridade.

No estudo da música são percebidas conexões com acontecimentos históricos relacionados a movimentos políticos, e por esse motivo, nesse âmbito profissional são oportunos momentos de integração com o percurso histórico da humanidade, dos quais a música se fez presente como manifestação artística e de expressão. Nesse sentido, ocorrem integrações entre essas áreas de conhecimento, que estruturalmente se fragmentam na divisão de conteúdos por disciplinas, mas que na dinâmica da vida, se interligam de modo orgânico. É interessante perceber que essas ligações fazem parte do cotidiano das aulas na realidade do colégio Pedro II.

Em alguns momentos da entrevista, ao referir-se sobre tentativas de ações

interdisciplinares entre diversas áreas do conhecimento, os docentes apresentaram questões relacionadas a dificuldades de realizar atividades integradas, principalmente no que se refere ao estabelecimento de inter-relações entre as disciplinas das diferentes modalidades do curso (técnica e propedêutica). Vejamos nos relatos a seguir:

A gente fez uma apresentação pros professores em geral, até pros professores do regular conhecerem o curso de música né, porque realmente eles não tem ideia... a gente até constatou isso, que eles ficaram até surpresos de entender que tinha tanta disciplinas, achavam que era só aprender um instrumento né, só aula de instrumento mas daí veem que tem a percepção, que tem prática de conjunto, que tem prática de exercício e coral, e aí a gente fez isso uns dois ou três anos. No conselho de classe a gente tomava um tempo, e aí fazia uma apresentação...e apresentava o curso. Aí nesses momentos houve troca de e-mails, mas essa coisa não foi para adiante assim. (P1)

No depoimento acima, é possível perceber que algumas ações integradoras já ocorreram, no entanto não permaneceram. Em sequência, P1 relata alguns dos desafios para que tais práticas tivessem continuidade.

A gente constatou que existe até aberturas, existe o interesse, o que a barra realmente é que esse é um trabalho grande. Fazer isso não é uma coisa simples, é uma coisa que exige tempo, exige estudo, exige projeto. E aí na verdade a gente esbarrou nessa questão de tá todo mundo muito sobrecarregado. Isso geraria para gente um trabalho muito extra que estaria por nossa conta própria, não estaria sendo computado nem no plano de trabalho docente. Eu acho que a única maneira de resolver seria institucionalmente mesmo, incluir na carga horária essas reuniões regulares assim, mas isso significaria menos aula, significaria falta de professor para as nossas aulas. (P1)

De acordo com o relato de P1, entende-se que a tarefa de integração exige uma grande dedicação para ser realizada e envolve diversos setores em sentido amplo, e já existe uma sobrecarga desses profissionais para o cumprimento das atividades específicas de sua área. Nesse sentido a problemática da falta de espaços e tempos dedicados a elaborar efetivamente essa integração acaba sendo uma grande lacuna, que reduz as possibilidades de sua efetivação prática.

Em outro relato, o diferencial do estudo da música é destacado, dada a sua ligação com a dimensão prática e a necessidade do exercício constante para a aprendizagem:

Além das disciplinas no regular, eles têm que ainda se adaptar a uma rotina

de estudos que na música tem uma dinâmica diferente. Por exemplo, você pode mais ou menos prestar atenção na aula de geografia, não faz muito dever em casa mas é aquele aluno esperto, que chega na véspera estuda e faz a prova, decora para prova, tira uma nota razoável e depois até esquece... Memória relâmpago, que serviu apenas para aquele momento. Mas em música não dá. Você não pode pegar uma peça que você vai tocar no dia seguinte e começar a estudar no dia anterior. Isso não vai acontecer. Então isso exige uma disciplina do aluno, e quando o aluno chega em casa, ele não tem nenhuma governanta, nenhum tutor, ele não tem nada ali para guiar, um cansaço muito grande e uma cobrança muito grande. Então isso é um grande desafio que o aluno sofre. (P3)

A aproximação dos alunos em relação à música, evidenciada nos trechos dos depoimentos acima, demonstra que a dimensão prática e experiencial dessa modalidade de ensino, que possivelmente torna a dedicação a esta área em específico, mais atrativa, uma vez que a curto prazo, ele já vivenciam o que aprendem, enquanto que com as disciplinas do regular, a preocupação gira mais em torno do desempenho para a obtenção de boas notas, o que processualmente, favoreceria a continuidade dos estudos para a universidade.

Como já foi mencionado, há interesse dos docentes para a realização dessa integração, mas não há tempos dedicados na grade de horários e atividades docentes dedicados a elaborar a integração para transportá-la para a prática.

Olha a questão de tempo porque assim, todos os professores envolvidos com vários projetos e aí a gente tem muita dificuldade de fazer esses diálogos de cumprir tudo, tudo que a gente tem que cumprir de currículo de burocracia da escola e ainda sentar para elaborar um projeto desse tipo. Tempo também dos alunos porque se eles já têm uma carga horária muito grande e é assim a gente teria que usar dos nossos tempos de aula que às vezes a gente não consegue dissociar do que a gente tem que na verdade da conta porque o técnico tem algumas especificidades algumas questões que a gente precisa estar ali presente então nem sempre essa questão de tempo é viável. (P5)

Também é recorrente na fala dos docentes a sobrecarga de estudos e atividades que precisam ser desempenhadas pelos discentes do ensino médio integrado. Em relação aos discentes, o favorecimento a integração a partir da interdisciplinaridade entre as disciplinas poderia diminuir quantitativamente o número de tarefas totais, porque numa situação hipotética, se o docente de história e de música e sociedade e cultura, decidem fazer um trabalho em conjunto, de modo que o aluno tenha que entregar uma tarefa única que atenda a ambas as disciplinas, mesmo que os critérios avaliativos de cada professor se relacionem mais com as especificidade de suas áreas, para o aluno a tarefa seria única, mesmo que possivelmente até mais complexa, ou com mais etapas do que se as atividades de

cada disciplina estivesse sendo desenvolvidas no plano específico, seria uma atividade única e principalmente, integrada.

Como já vem sendo dito nessa pesquisa, a atividade integrada pode gerar muitos ganhos para o processo de aprendizagem por desfazer a fragmentação entre as áreas do conhecimento, partindo do pressuposto que no âmbito da realidade prática, essas esferas se relacionam, se complementam ou até mesmo são desdobramentos umas das outras.

A condição física e espacial do âmbito de ensino técnico e propedêutico é estruturalmente distanciada, o que já conduz a uma cisão entre esses dois âmbitos. Os profissionais só tem a chance de trocar informações sobre o trabalho desenvolvido e sobre o desenvolvimento dos alunos nessa condição conjunta e de forma pontual nos conselhos de classe.

E ali em Realengo a gente tem uma outra questão também que é espacial. Eu percebo uma que é bem importante, porque o pessoal do técnico acaba ficando muito na escola de música que é o nosso espaço e o pessoal do regular fica em outro prédio. Então a gente se encontra sem nos conselhos de classe nas reuniões ou quando a gente vai na sala dos professores não é na escola de música Entendi, então essa questão espacial ali na nossa no nosso Campus acaba sendo também uma questão que acaba separando um pouquinho. (P5)

A cisão entre os departamentos já começa a partir da estrutura física, mantendo os docentes em prédios separados, de acordo com suas atividades profissionais específicas. Além disso o fator tempo é algo importante a ser considerado nesse aspecto, por que é relatado por todos os docentes o grande número de atividades relacionadas a suas disciplinas específicas, que adquirem de certa forma, um caráter prioritário de realização, uma vez que recai sobre a responsabilidade de um indivíduo específico o cumprimento de atividades relacionadas a um todo maior, que é o próprio curso.

Geralmente parte dos professores da intenção do professor de buscar essa interdisciplinaridade essa conexão né maior uma vez professor de física me lembro que ele perguntou né para gente como é que a gente trabalhar que tava buscou trabalhar física dos sonhos das ondas sonoras enfim buscando para área de interesse dos nossos alunos, que é o interesse musical. (P6)

Mesmo no contexto do EMI, não há tempo e espaços propícios pensados para a integração. As tentativas de estabelecer relações surgem de iniciativas pontuais dos docentes, que percebem pontos em comum entre as disciplinas e buscam estratégias

para realizar um trabalho conjunto.

A proposta de integração, no EMI, muitas vezes acaba se resumindo num trabalho mais cooperativo, e não integrado. Isso porque a medida que para que o todo funcione, cada um precisa cumprir com a incumbência de fazer a sua parte específica, não são estabelecidos pontos de ligação, ou seja de integração, entre essas partes, entendendo-se integração nessa pesquisa como a inter-relação entre conhecimentos que na dinâmica da vida se esbarram, se conectam, as que são organizados de modo separado, na grade curricular e na prática pedagógica.

A dinâmica da escola traz alguns desafios para a efetivação das propostas curriculares. De modo geral, os docentes se sentem representados em suas concepções e satisfeitos com a proposta pedagógica existente. Percebe-se pelas entrevistas que o PPPI passa por momentos de revisão e ajustes. Outro limite em relação a efetivação prática de suas propostas são as questões extracurriculares que perpassam o contexto das práticas e que exigem de modo geral, uma resposta imediata, como uma intercorrência com algum aluno, o cumprimento de alguma exigência burocrática, dentre outras questões. Ter que responder a esses problemas acentua ainda sobrecarga de tarefas e responsabilidades que recaem sobre o professor e consiste em um dos fatores que dificulta a transposição da proposta curricular para a prática, uma vez que é mais uma atividade que demanda tempo dos docentes.

O histórico da educação no Brasil perpassa por caminhos mais tradicionalistas do que humanísticos. Isso dificulta a viabilização da participação dos alunos nos processos pedagógicos.

A gente não incluiu porque a participação dos estudantes nessa construção, porque é uma construção que assim, exige um pouco do conhecimento pedagógico, exige bastante na verdade do conhecimento pedagógico né, a nossa própria experiência, então a gente não solicitou essa participação efetiva né literal do aluno mas a gente tem toda a nossa prática com os alunos e a gente levou logicamente tudo isso ao redigir esse projeto através da prática. (P6)

Nessa resposta podemos perceber dois pilares importantes para a elaboração e estruturação do currículo: uma base de conhecimentos consistentes para sua construção, bem como para quem se destina essa construção. Nesse sentido, a mobilização dos professores dos interesses e necessidades que partem dos alunos durante esses momentos conduz a uma representatividade. Nesse sentido, a

mediação ocorre para equilibrar os conhecimentos empenhados com as necessidades existentes. O trecho do discurso abaixo reafirma essa mediação.

Acontece também na RPS, que é a nossa reunião, porque às vezes os alunos vêm com uma proposta para outro professor, que leva essa proposta na RPS, ou ao contrário. Às vezes vem a proposta, aparece na minha turma com aluno de piano aí depois eu levo para rps... sempre tudo geram uma fumacinha ali de pensamentos, de como é que de como é q pode aprender né, como é que a gente pode fazer aquilo né. Às vezes a decisões podem não acontecer numa grande assembleia de alunos e professores, mas ela está acontecendo de forma capilarizada né. (P1)

No depoimento abaixo, o docente traz informações sobre como a participação dos alunos faz parte das propostas, tendo os docentes como mediadores. Há representatividade para os interesses dos alunos a partir da mediação dos docentes.

A gente tem, eles têm representantes no regular e com a gente acaba sendo mais fluido assim apesar deles terem representante acaba sendo mais fluido, as questões que vão pintando de aula né. Mas assim, a gente não tem uma prática regular disso né de construção do currículo. A gente realmente, é um diálogo a gente não tem muito com os alunos assim de maneira formal. (P5)

Por esse depoimento, é possível perceber a abertura às demandas dos alunos, bem como a flexibilidade para alterar ou readequar a proposta da aula para dar enfoque a tais questões. A integração com a realidade social feita a partir de notícias, debates e até mesmo pela participação dos alunos.

E a gente procura valorizar o máximo né, isso é uma política não só minha, mas da escola né de buscar ao máximo atender as demandas, o que o aluno traz. Por exemplo, nós tivemos um aluno é... muito religioso, muito evangélico que quis fazer um recital com muita música gospel. A professora não entendia nada de música gospel. Mas ele levou a partitura para professora, esse repertório foi trabalhado e ele fez uma apresentação muito muito com a cara dele né, com a história dele. E os familiares estavam lá se emocionaram, com todos os louvores que ele cantou assim. A banca ficou totalmente boiando, mas entendendo que era o momento ali do aluno. E apresentação foi belíssima, esse menino eu não esqueço, foi uma apresentação marcante, foi logo no primeiro ou no segundo ano que eu estava na escola de música, e eu me emocionei na banca, foi muito bonito de ver ali história daquele aluno, até porque o que acontece muito. (P3)

A flexibilização do currículo se demonstra a partir de práticas como essas onde as especificidades inerentes a dinâmica de contato com os alunos alteram o previsto, e que era previsto é readequado em função do que o aluno traz.

6.2. A PROPOSTA DO PRODUTO: ESTRATÉGIAS PARA INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Sendo utilizado com um recurso pedagógico, a elaboração e a leitura de mapas mentais podem favorecer a postura investigativa dos estudantes sobre diversos assuntos, sejam eles atrelados aos estudos relacionados à sua atividade discente como também questões provenientes de sua experiência social, que lhe despertem interesse ou curiosidade. Iniciar essas construções coletivamente em sala de aula possibilita aos alunos a oportunidade de aprender a aprender, ou seja, pois esse exercício lhe permite se apropriar de técnicas, e procedimentos que podem modificar sua relação com o conhecimento.

Sua elaboração possibilita o desenvolvimento da capacidade de selecionar informações relevantes e pertinentes de acordo com o assunto sobre o qual se pretende compreender, permitindo o seu detalhamento. Nesse processo ocorre o desenvolvimento de habilidades que estão implícitas nos procedimentos adotados, que nem sempre aparecem nos planejamentos e nas avaliações, compondo uma espécie de currículo oculto (ZABALA, 1999).

Momentos planejados para o ensino e aprendizagem de um determinado conteúdo envolvem múltiplas aprendizagens, que causam rebatimentos na vida do indivíduo como um todo, pois seu processo formativo perpassa por tudo que o compõe, impactando também no desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas, de relacionamento interpessoal e social, indo além dos conteúdos e conceitos das disciplinas curriculares (ZABALA, 1999).

Como desdobramento dessa pesquisa, o produto educacional consistirá num guia que oriente a construção coletiva e participativa de mapas mentais como forma facilitar e dinamizar a aprendizagem, visando representar de forma simples e dinâmica conceitos complexos e amplos do todo social. A abordagem e os procedimentos utilizados na construção dos mapas mentais seriam o diferencial desse material educativo que se propõe a viabilizar a articulação entre conhecimento teórico e experiência social de modo a contribuir para a formação crítica dos estudantes.

Os mapas mentais são ferramentas que podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, elas não substituem o conhecimento teórico e, além disso, sua utilização depende diretamente do conteúdo em si, para que a depender dele, seja possível sua representação. Consistem em diagramas que de

forma sintetizada e dinâmica, são organizados de modo a conectar pensamentos, conceitos e ideias, evidenciando as relações existentes entre eles. Por meio dessa construção, é possível ter uma visão panorâmica e ampla de um assunto específico, por meio das conexões que ele estabelece.

Foi na década de 1970 que Tony Buzan criou os mapas mentais, também chamados de *mind maps* (grifos do autor). Ele buscou desenvolver um recurso que facilitasse o aprendizado a concentração e a memorização por meio de um encadeamento não linear de informações. (FENNER, 2017, p.46)

Consiste também em uma estratégia interessante para os profissionais da educação que pretendem romper cotidianamente por meio de suas práticas com o paradigma tradicional de ensino e com suas definições fixas sobre a tarefa de aprender e de ensinar, partindo do pressuposto que a participação coletiva da construção do conhecimento coloca todos em atividade de ensinar e de aprender mutuamente.

Segundo Keidam (2011), Buzan era um aluno interessado pelos estudos, mas que considerava os métodos de ensino típico da escola tradicional como maçantes, desinteressantes, e tais percepções lhe acompanharam ao iniciar seus estudos na universidade. Resolveu dedicar-se a buscar uma maneira de tornar a assimilação de saberes mais fácil e eficiente, e por meio da psicologia percebeu que os processos mentais se baseavam na associação e na imaginação.

Através de símbolos, textos e imagens, as informações são organizadas de forma muito semelhante à organização dos neurônios no nosso cérebro. A forma como as informações são apresentadas em um mapa mental, é muito diferente da forma tradicional (linear) de organizar as informações. (FENNER, 2017, p. 42)

Os mapas mentais foram criados por Tony Buzan e funcionam como uma ferramenta de organização do pensamento que parte de uma palavra-chave para outras informações associadas, formando uma espécie de rede de significações e representações que por sua vez, são simbólicas e resultam de suas experiências e das expressões que consegue perceber na prática social e cotidiana (KOZEL, 2018).

Nessa pesquisa, sua elaboração vai auxiliar na construção de representações de práticas sociais dos alunos e docentes com os conteúdos das disciplinas, possibilitando a construção de uma ligação entre eles, formando uma rede de informações significativas para os alunos. De acordo com os pressupostos da

aprendizagem significativa de Ausubel,¹³ ou seja, partindo dos conhecimentos prévios do aluno para construir relações entre o que se sabe o que ainda não se sabe (MOREIRA, 2017).

Utilizando como base teórica metodológica, perspectivas pedagógicas críticas, como a de Paulo Freire e também as proposições de Gramsci como forma de abordagem, os temas geradores percebidos nas conversas informais estabelecidas em grupo, após serem investigados e problematizados, serão sintetizados em uma espécie de diagrama. Haverá a cisão de um todo complexo em partes menores, como forma de facilitar a sua compreensão a respeito dele. Dessa forma, palavras-chave conectadas, onde uma central origina outras, vão ser utilizadas para ativar a memória de todo o conteúdo e sentido existente na nossa realidade.

Sendo assim os mapas mentais funcionam como uma espécie de âncora que faz o resgate de conhecimentos acumulados em nossa memória por meio de nossas experiências ao longo da vida, e também consiste num recurso visual onde são representados assuntos complexos de forma mais simplificada, sem em nenhum momento deixar de estar conectado com a totalidade que origina essas partes cindidas, já que guiando-se pelas bases teórico metodológicas já mencionadas, partirá das complexidades para possibilitar a simplificação, por meio da problematização, que culminara numa síntese construída coletivamente.

6.2.1. Um panorama da proposta de produto

A técnica de elaboração e leitura de mapas mentais pode ser utilizada para oferecer uma compreensão dinâmica das relações estabelecidas na nossa mente entre diferentes informações. Sugere-se como ponto de partida um tema amplo para que outros que se originem dele sejam compreendidos, sem que haja um distanciamento de todo o contexto, causas e contradições que ocasionaram sua existência, para que a partir da problematização, a aprendizagem aconteça atrelada a uma percepção crítica do assunto em questão.

Para isso, é necessário definir uma palavra, uma frase ou uma representação inicial, que será o tema central da elaboração do mapa mental, ponto de partida para

¹³ Especialista em psicologia educacional, Ausubel atribui ao conhecimento prévio o papel essencial para a aprendizagem de novos conhecimentos. Considera que a aprendizagem significativa consiste na ampliação ou reconfiguração de saberes dos quais o indivíduo já se apropriou, e que isso ocorre a partir da atividade de relacionar conhecimentos prévios a novos conhecimentos. (FERNANDES, 2011)

a inclusão de outros conceitos ou informações sobre ele, que de alguma maneira estão relacionados ou o compõem. De uma forma dialética, uma informação carrega sentidos, significados e concepções sobre a outra, contribuindo para a descomplexificação do assunto central, bem como para facilitar a compreensão das informações mais específicas componentes do mapa, pela relação feita entre um conceito ou assunto mais amplo.

Partindo do pressuposto de que cada contexto escolar e de sala de aula carrega suas complexidades, o material educativo em questão pode ser flexibilizado considerando tais características, e considerando também a temática a que irá se referir. Inicialmente, o tema escolhido pode estar mais relacionado com o conteúdo curricular, seja ele atrelado a formação das disciplinas propedêuticas ou as de caráter profissionalizante, ou pode ainda estar ligada a um tema ou uma problemática que os alunos percebam e coloquem como importante de ser analisada.

Esse compartilhamento de aprender e ensinar de maneira nenhuma diminui o papel do professor, mas o ressignifica, de modo que seus conhecimentos e sua formação são explorados para articular situações de aprendizagem favoráveis ao engajamento do aluno, com as quais ele próprio aprende sobre suas práticas e a ressignifica frequentemente, consistindo numa experiência dialógica de ensino e aprendizagem para ambos os participantes do processo.

Nesse sentido, faz-se importante, seja qual for a origem da temática, que ocorra esse entrelaçamento entre o conhecimento teórico e a prática social partindo de práticas que favoreçam a participação, a investigação e o engajamento do estudante, e tendo como pontapé inicial dessa prática o diálogo entre professor e estudante, considerando a educação como uma relação.

Considerando que a utilização de mapas mentais atrelado ao trabalho com temas geradores, percebe-se a possibilidade de desmistificação de conceitos complexos provenientes da relação entre educação e trabalho, favorecendo a compreensão de diversos conceitos inerentes a realidade cotidiana, bem como o olhar crítico sobre essa dinâmica, que faz parte de toda a humanidade.

O objetivo do produto educacional em questão consiste em elaborar mapas mentais de maneira coletiva e participativa como forma de contribuir à para que se estabeleçam inter-relações entre o conhecimento das disciplinas, sejam propedêuticas ou profissionais com as conjunturas histórico sociais dos alunos, realizando uma conexão com aspectos da realidade social vivenciada pelos alunos

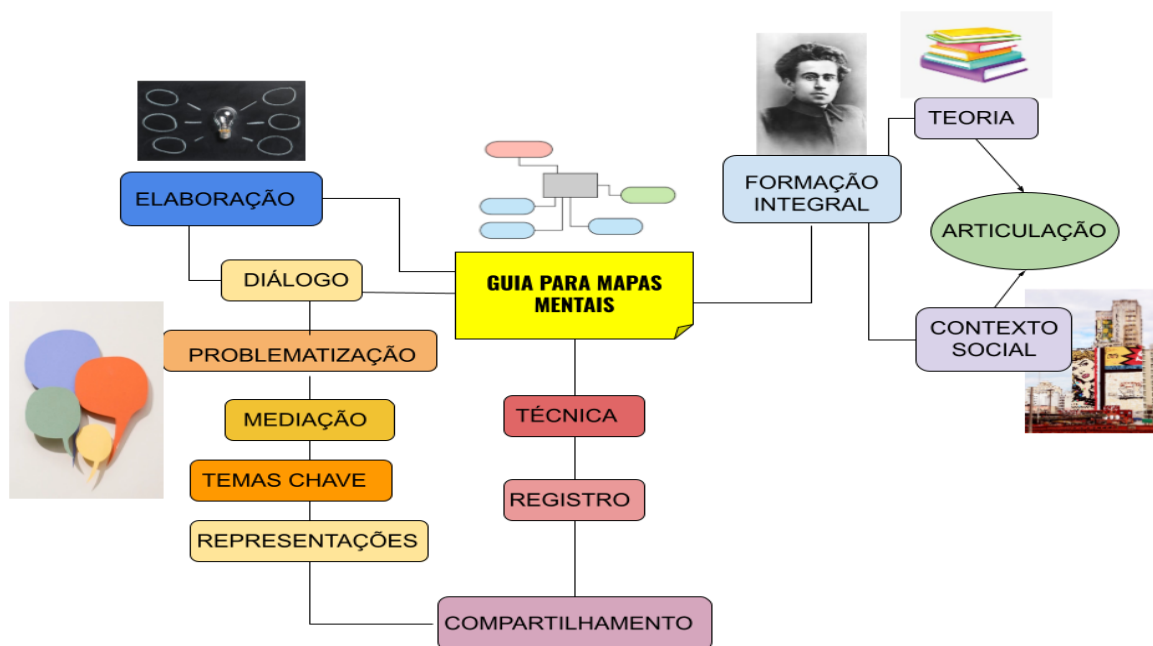
com assuntos das disciplinas.

Para iniciar, é necessário definir uma temática para ser a palavra-chave do mapa, da qual irradiarão outras informações. Como exemplo, pode ser um tema de grande repercussão entre os estudantes. O professor deverá pesquisar sobre as relações que pode estabelecer entre esse tema e os conteúdos de sua disciplina, e poderá também compartilhar esse palavra-chave com os outros professores da turma. Por meio desses procedimentos iniciais pretende-se possibilitar o entrelace entre conhecimento teórico e prática social e até mesmo a interdisciplinaridade.

Se a temática está mais relacionada com algum conteúdo de uma disciplina específica, é importante buscar informações ligadas à prática social para que possa ser feito um entrelaçamento entre a teoria e a prática. Essa informação proveniente da prática social seria, além do conhecimento prévios do aluno, funcionaria como o elo entre o que se sabe e o que ainda não se conhece, como forma de possibilitar a aprendizagem significativa de Ausubel. (MOREIRA, 2017)

Para essa construção, podem ser feitas analogias, imagens, representações, comparações com situações vivenciadas, o que é feito a partir de um primeiro diálogo, que pode ser planejado ou acontecer no decorrer de alguma aula, e nesse caso demanda um planejamento posterior dessa temática para realizar o enfoque.

Imagem 1: Mapa mental que representa a proposta do produto educacional dessa pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com a mediação do professor, depois do debate sobre a temática em questão, que será o ponto central de onde se ramificam outros pontos a serem investigados, chega-se a definição de representações que tenham conexão com um determinado conceito ou com sua percepção na prática social.

A escolha da técnica a ser utilizada vai depender dos recursos disponíveis, que pode ser desde o quadro da sala de aula até por meio de plataformas digitais como o *Desenho Google*. Outra seria o uso da técnica *draw my life*, onde é feita a filmagem da escrita ou do desenho que representa o conceito em questão, e este pode incluir uma explicação verbal do assunto na medida em que os registros são reproduzidos no vídeo. Nessa forma, é possível que esse material componha um acervo que pode ser disponibilizado para acesso de estudantes e professores, para esclarecer dúvidas quanto aos conteúdos a abordagem utilizada. Segue abaixo um exemplo do resultado final da utilização da técnica *draw my life*, que por sua vez, pode ser organizada na forma de mapa mental.

Imagem 2: Exemplificação da técnica *draw my life*.



Fonte: Sociologia Animada, 2018.

Nesse sentido, pretende-se que o produto educacional a ser elaborado a partir desse estudo possa contribuir com a formação integral dos estudantes, fortalecendo a construção de seu senso crítico a partir da construção de mapas mentais que articulem conhecimento teórico e experiência social, e também que consista numa

estratégia educativa que possa ser utilizada por professores que pretendam favorecer esse entrelace em suas práticas pedagógicas.

Partindo da concepção de formação integral pautada na inter-relação entre as dimensões intelectuais, profissionais atreladas as circunstâncias inerentes ao contexto social de um grupo específico, são necessários procedimentos, abordagens e conjunturas planejadas essencialmente para atender a essas finalidades, já que esta não se direciona simplesmente a uma utilidade específica da formação, o que torna a atividade docente ainda mais complexa. Tendo em vista esse comprometimento, torna-se imprescindível para que tais práticas sejam bem-sucedidas, que sejam pensadas estratégias que viabilizem sua realização.

Visando à formação integral, é importante que a organização dos conteúdos programáticos da educação esteja conectada com a realidade existencial, com a experiência de situações concretas, que devem ser consideradas como problemas que necessitam de resposta, por meio do diálogo das visões de mundo de cada participante, para que assim seja possível investigar suas formas de interpretar e desempenhar ações em sua realidade (FREIRE, 1987).

A existência de normas e diretrizes que determinam os conteúdos curriculares e a organização do ensino não impede que por meio da prática pedagógica, aconteça de modo progressivo um rompimento de paradigmas, de modo que, gradativamente o exercício da atividade profissional docente rompa com o que ela tem de engessado, dando lugar à flexibilidade, incorporando dia a dia maior versatilidade, abrindo espaço, vez e voz para que todos possam colaborar, mesmo que exercendo diferentes papéis, com o que se aprende e com o que se ensina.

O entendimento e a aprendizagem de alguns conceitos são considerados por vezes tarefas complexas, devido ao fato de que a elaboração e a constituição de um conceito ou informação envolvem diversas outras informações, acontecimentos e concepções anteriores. Muitos conhecimentos e situações prévias estão implícitos em uma informação, o que complexifica o ato de aprender e o papel do professor como mediador da relação do aluno com o conhecimento, a partir da prática docente.

A definição se refere à caracterização do conceito, sendo este mais do que a verbalização de um termo ou objeto, vinculando-se a uma atividade psicológica complexa que consiste em abstrair as características essenciais de determinado termo ou objeto, estabelecendo discriminações, relações e representações para chegar a uma generalização. Nas generalizações, os conceitos possibilitam que as palavras representem classes inteiras de

objetos, qualidades ou acontecimentos. (JÚNIOR, 2013, p. 442)

A partir da exposição de ideias, visões, pensamentos e opiniões, o assunto em questão passa a ter características próprias para quem participa, conexões são feitas e o entendimento acontece, seguido de questionamentos, debates, reflexões e posicionamentos. A relação de ensinar e aprender não está engessada, mas sendo modelada e remodelada por cada participante do processo educativo, que colocam suas visões, percepções e assim sua formação se encaminha para além do domínio de conceitos, pois já atingiu o âmbito das atitudes, dos posicionamentos. Nesse ato, se aprende a olhar e a interpretar o mundo, a partir das práticas de dialogar, questionar, posicionar-se, questionar-se, refletir, remodelar concepções, num movimento dialógico que é fundamental para a formação integral.

Cada período histórico traz consigo as ideias, valores, concepções e obstáculos de uma época que consistem em seus temas, sendo o lócus de sua realização as relações entre homem e mundo. De acordo com Gramsci (1982), por trás do contato com o conhecimento cultural historicamente constituído, há a aprendizagem de um rico arcabouço de noções que ocorre de modo orgânico, que consiste numa tradição cultural, sem diretamente se querer aprender (por mais que a pretensão do professor seja de que o aluno aprenda), mas que aconteçam naturalmente no desenrolar das atividades educativas tidas como principais, mas deixa hábitos tão importantes quanto qualquer conhecimento existente, pois estará atrelado ao desenvolvimento do potencial pesquisador de cada indivíduo.

Para que o sujeito consiga atingir uma compreensão crítica de sua realidade reconhecendo-se como participante ativo de sua construção a partir de suas ações e de sua própria existência, é importante primeiramente ter um panorama da totalidade, para que possa posteriormente, ir compreendendo as suas partes, pois assim o sentido delas não se perderia, estaria relacionado com o seu contexto de origem que é mais amplo do que suas singularidades.

A questão fundamental, nesse caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. (FREIRE, 1987, p.60)

Por este prisma pedagógico, é interessante que o contexto escolar contribua para o desenvolvimento da percepção crítica do que o estudante vivencia, e nesse

sentido, uma estratégia pertinente consiste na inserção de conteúdos mediante diálogo educadores e educandos, onde curiosidades e questionamentos sejam colocados e a partir dessa troca, são elencados os temas considerados como ponto de partida para a elaboração dos mapas mentais, sem que o processo de ensino e aprendizagem seja considerado estaque, preservando sua dialogicidade. Nestes momentos, é importante que existam desafios, questionamentos, de modo que a informação colocada na forma de tema seja problematizada.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução dessa dissertação foram situados alguns pontos da legislação referente a educação que conduzem a questionamentos que geraram o problema de pesquisa, bem como os objetivos e justificativas para a realização desse estudo.

Na tentativa de responder o problema de pesquisa “De que modos, os currículos praticados no Ensino Médio Integrado nas escolas da rede federal de ensino básico e tecnológico contribuem para a formação integral de seus alunos?”, perpassou-se por alguns assuntos considerados fundamentais para elucidar tal questão processualmente em seus capítulos.

Inicialmente, foram discutidos os dilemas e perspectivas para o Ensino Médio Integrado na esfera federal a partir da legislação e do processo histórico que envolveu sua institucionalização. A partir dessa análise percebe-se que existem determinações mais claras no que se refere a formação profissional, enquanto em relação a integração propriamente são percebidas lacunas. Conclui-se que tais lacunas podem se traduzir em possibilidades a partir do currículo das práticas pedagógicas. Foi percebido também que a institucionalização do EMI nos IF's tem forte ligação com o desenvolvimento do capital, mas, no entanto, pode ser apropriada pelos filhos da classe trabalhadora e utilizada ao seu favor, mesmo não se notando na legislação essa intencionalidade.

Como forma de refletir sobre o EMI, as contribuições de Freire e Gramsci em relação a educação foram consideradas as bases teóricas dessa dissertação, tendo em vista que suas argumentações são essencialmente propositivas e estimuladoras ao favorecimento de uma formação crítica, que ocorre num processo dinâmico e de constante movimento entre as áreas do conhecimento, na medida em que consideram a dimensão teórica e prática indissociáveis bem como pela interligação entre conhecimento e realidade social a partir de movimentos de diálogo e reflexão. A partir dessas considerações percebe-se o EMI como uma possibilidade de colocar em prática a efetiva integração entre conhecimentos e realidade social.

Em sequência discorre-se sobre os procedimentos da pesquisa e a metodologia de investigação que foi pautada em elementos da análise do discurso. Nessa etapa, foram descritos os movimentos de realização da pesquisa em contexto de pandemia, o levantamento de informações sobre os participantes, bem como a sua formação e atuação profissional.

No quinto capítulo, essa pesquisa trouxe considerações sobre o currículo e a formação dos estudantes do curso técnico em Instrumento Musical no CPII, tendo por base os dados gerados nas entrevistas, o PPPI da instituição e as argumentações teóricas utilizadas como base para ela. Conclui-se que em relação à estruturação curricular é importante considerar as diversas expressividades pertinentes ao contexto escolar apesar das disputas político-ideológicas que envolvem sua elaboração enquanto política pública.

Ainda nesse capítulo, percebeu-se como as práticas docentes no curso técnico em Instrumento Musical se tornassem diferenciais na formação dos discentes, uma vez que não se percebe a prevalência de uma área de conhecimento sobre a outra e que a dimensão humanística da formação técnica em questão favorece a construção do conhecimento a partir da cultura social e historicamente produzida pela humanidade. Considera-se o grande destaque da formação, que por essa dimensão, favorece a formação humana prioritariamente, bem como a integração entre diversos conhecimentos e a prática social, realizada a partir da mediação dos docentes que participaram dessa pesquisa, o que se conclui com base nos dados gerados.

No sexto capítulo, é trazida nesta dissertação, a proposta da utilização da técnica de mapas mentais como estratégia para favorecer a integração entre conhecimentos diversos, bem como com informações provenientes do contexto social, iniciando o debate a partir dos desafios da integração curricular, percebidos a partir do olhar dos docentes sobre a realidade do CPII.

Em sequência, discorre-se sobre a proposta de uso da técnica de mapas mentais com elemento integrador entre tais esferas. A proposta é um desdobramento dessa dissertação e está estruturada em um guia em anexo. Percebe-se a partir dos dados gerados uma abertura para o estabelecimento de troca de conhecimentos entre os docentes e os discentes e, em consequência disso, considera-se o uso da técnica pautada no produto educacional dessa pesquisa como uma estratégia possível para favorecer a integração nos moldes do que o estudo propõe.

Durante a pesquisa é possível perceber alguns pontos que dificultam o processo de integração na prática, uma vez que, de acordo com os dados gerados a partir da visão dos docentes, essa não é uma atividade que para a qual haja sistematicamente uma organização para sua elaboração e execução, assim com as outras que os mesmos desempenham na prática docente.

Houve também relatos referentes sobre a existência de uma sobrecarga de trabalho docente, que por sua vez reduz as possibilidades da criação de momentos oportunos para a o planejamento e implantação de atividades integradoras, dado o fato de que os tempos já são preenchidos por diversas atividades inerentes ao fazer pedagógico já previstas.

Ressalta-se ainda que a realização do curso com base na organização atual é considerada como fator importante para a formação exitosa dos alunos, no sentido profissional e de continuidade dos estudos, fatores que fazem parte da formação integral e que possuem sua devida importância reconhecida. Além disso, há de se considerar que a há uma sobrecarga de estudos evidenciada pelos docentes para os discentes, que passam por um processo de formação que exige, segundo os relatos obtidos bastante dedicação e disciplina deles.

Por não consistir numa prática sistematizada dentro da grade de tempos espaços da instituição, o professor acaba por ser protagonista de atividades integradoras, de modo que sua elaboração e execução dependem essencialmente de iniciativas desses profissionais.

Percebidas tais fragilidades para se atingir a efetiva integração não só entre as áreas de conhecimento, mas também entre conhecimento teórico e realidade social, uma estratégia tida como possível apesar de desafiadora consiste em gradativamente ampliar a forma de pensar sistematizada com base na especificidade para uma forma de pensar integradora, onde pontes sejam estabelecidas com outros contextos e conhecimentos além da disciplina isolada, se estendendo não somente para áreas de conhecimento que façam parte do curso, mas também para questões contextuais proveniente da realidade social vivida, da esfera político-econômica, da cultura local, dentre outras especificidades com as quais possam ser feitas inter-relações.

Nesse sentido, tal prática se efetiva no trabalho docente dos entrevistados, tendo por base os seus relatos de algumas situações, onde são feitas ligações entre conhecimentos e questões contextuais, apesar da falta de um momento propício para que se elabore e se efetive uma prática de extrema importância dentro do EMI. Mas vendo a integração pelo prisma da formação integral, e crendo que ela perdura por toda vida e que a postura crítica diante da realidade se configura num diferencial importante para o seu desenvolvimento, considera-se que o modo de conceber um conhecimento pode contribuir para a construção dessa criticidade.

São reconhecidas as dificuldades de uma efetiva integração sistematizada e considera-se como fundamental para que ela se torne real e constante na prática pedagógica, a existência de tempos e espaços voltados especificamente para essa finalidade.

No entanto, como atitudes transformadoras devem ser tomadas diariamente em busca da mudança, iniciar esse processo pela forma de pensar e de construir o conhecimento consiste numa estratégia possível para tornar o conhecimento integrado primeiramente. Devido a isso, a proposta do produto se configura numa estratégia que envolve uma técnica de pensamento, um modo diferente do tradicional de registrar informações, que preza pela interligação entre seus elementos.

A medida que o aluno exercita o aprender e ensinar na prática da troca e de interligação entre conhecimentos e vivências mediada pelos docente, ele pode vir a se apropriar desse modo de pensar e agir para além da sala de aula, a partir de uma postura investigativa e questionadora diante do conhecimento, passando a estabelecer por si próprio, vínculos entre um conhecimento e outro, entre conhecimentos e a realidade social e entre seu contexto social e o que pode vir a ser construído a nível de conhecimento sobre ele.

Considera-se que esse modo de pensar e agir, tendo postura crítica diante do conhecimento possibilita ao indivíduo um papel ativo em suas interações com o saber, o que coloca o conhecimento mais próximo de um movimento dinâmico, tal qual como suas bases se desenvolvem na vida propriamente, tirando-o de uma caixa onde está estancado e especificado para pelo agir e lidar com ele em meio ao movimento de interligação com outros saberes, contextos e práticas.

No terreno das possibilidades, ampliar formas de pensar e agir a prática pedagógica requer também mais que engajamento, mas a passos curtos, uma possível revisita à proposta pedagógica institucional como forma de preconizar por um olhar amplo sobre os conhecimentos tal como explicitado nesse texto final, como importante no planejamento e execução de cada disciplina. Entende-se que, desse modo se favorece a ligação entre contextos e conhecimentos além das fronteiras da especificidade de conteúdos e disciplinas, bem como traçando procedimentos práticos para sua efetivação, como prever a integração entre conhecimentos ou questões provenientes da realidade social como parte da avaliação processual de aprendizagem.

Reuniões coletivas de planejamento, carga horária específica, espaço físico definido e determinado para a realização da integração entre as equipes que compõem o EMI, considera-se que seriam a solução adequada para a problemática da integração. Conclui-se, portanto, que, a existência de espaços e tempos propícios para a elaboração e implantação da efetiva integração no EMI, seria o modo pelo qual, com base nesse estudo, faria com que ela se configurasse não somente uma possibilidade a ser galgada a partir do engajamento em favorecimento à formação integral dos discentes, mas seria um enorme passo para sua efetividade.

Por fim, é importante ressaltar que a construção curricular e pedagógica de um curso que permita a formação integral dos estudantes, passa, na visão adotada nesse estudo pela aproximação com as propostas gramsciana e freiriana. Não há possibilidade de construção de uma educação que dê autonomia e formação plena do sujeito, caso não se denuncie por um lado, a estrutura social e desigual em que estamos inseridos e, por outro, que não se assuma um compromisso de dar aos sujeitos oprimidos, possibilidades de compreenderem seu lugar no mundo e de posse de todas as ferramentas, decidirem os caminhos que pretendem trilhar e as lutas que estão dispostos a enfrentar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo L. C. (Ricardo Luis Coutro), 1953. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. [2ed, 10.reimpr- rev e ampl.] – São Paulo, SP: Boitempo, 2009. – (Mundo do Trabalho);
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2006.
- APPLE, Michael W. **Política do conhecimento oficial: faz sentido um currículo nacional?** In. MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo. Cortez. 2002.
- ARAÚJO, R. M. de L., & FRIGOTTO, G. (2015). **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. *Revista Educação Em Questão*, 52(38), 61-80.
<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>
- ÁVILA, M. A. **Colonialidade e Decolonialidade: você conhece esses conceitos?** Politize. 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade>. Acesso em: março de 2022.
- BARDIM, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. Livraria Martins Fontes – São Paulo, 1977;
- BERNARDINO-Costa, Joaze; MALDONADO-Torres, NELSON; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018
- BERNSTEIN, Basil. **A Pedagogização do Conhecimento: Estudos sobre recontextualização**. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. Cadernos de Pesquisa, N. 120, p. 75-110, Novembro de 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria sistêmica de ensino**. 7ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_s_ite.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. **DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em 10 jun.
- BRASIL. **DECRETO Nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm> Acesso em
10 jun. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm> Acesso
em 10 jun. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso
em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso
em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **PORTARIA Nº 971, DE 9 DE OUTUBRO DE 2009**. Disponível em:
<http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf> Acesso em
10 jun. 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012**. Diretrizes Curriculares
Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. CNE/ CEB, 2012.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 25 DE OUTUBRO DE 2016**. Disponível em:
<[http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50401-resolucao-n4-nov-16-
pdf/file](http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50401-resolucao-n4-nov-16-pdf/file)> Acesso em 10 jun. 2020.

CAMPELLO, Ana M. Dualidade Educacional. In. **Dicionário de Ed. Profissional em
Saúde**. 2 ed. Rev. Ampliada – Rio de Janeiro. EPSJV, 2008.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Ensino médio integrado à educação
profissional: Limites e possibilidades** – UFMA, GT-09: Trabalho e Educação
Agência Financiadora: 31ª Reunião Anual da Anped. CAPES, 2008.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: Análise
de Discurso versus Análise de Conteúdo**. Texto Contexto Enferm, Out-Dez; 15(4):
679-84, Florianópolis, 2006.

CASTRO, Michele; RIOS, Valdir. **Escola e educação em Gramsci**. Revista de
Iniciação Científica da FFC, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO Gaudêncio. **Educação Básica no Brasil na Década
de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc.,
Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FENNER, Germano. **Mapas mentais: Potencializando ideias**. Brasport Livros e
Multimídia Ltda. Rio de Janeiro – RJ, 2017.

FERNANDES, E. **David Ausubel e a aprendizagem significativa**. Nova Escola. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>. Acesso em: março de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**-21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. In. Revista Brasileira de Educação – ANPED. v.14 n.40, jan/abr 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEIA, Fernanda S. P. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. Espaço e economia. **Revista Brasileira de Geografia Econômica**. Nº 9. Ano V. 2016. <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.2434>

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História. Tradução de Carlos Nelson Coutinho**. 2ªed. -Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978ª.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Civilização Brasileira, 1982.

HISTEDBR. **Teoria do capital humano** / Glossário/ Coleção “Navegando pela história da Educação Brasileira, 2006. Disponível em: istedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano. Acesso em: março de 2022.

JÚNIOR, Valter Carabetta. **A utilização de mapas conceituais como recurso didático para a construção e inter-relação de conceitos**. Revista Brasileira de Educação Médica. 37 (3): 441 – 447; 2003

KEIDANN, Glaucia L. **Utilização de mapas mentais na inclusão digital**. II Encontro de Educomunicação da Região Sul. Ijuí/RS, 2013.

KOZEL, Salete (organizadora). **Mapas mentais: Dialogismo e representações**. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2018.

KUENZER, Acácia Z (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. Editora Cortez - São Paulo, 2000.

KUENZER, Acacia, Z. **Exclusão Excludente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho**. In: LOMBARDI, José C. et ali. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2004.

KUENZER, Acacia, Z. **Sistema educacional e formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25 (1): 57-66 – 2020. <<https://orcid.org/0000-0001-6429-9345>>

KUENZER, Acácia Z; GRABOWSK, Gabriel. **Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci: Americanismo e conformismo**. Tradução: William Laços, Ed. Alínea, Campinas - SP, 2008. (Coleção educação em debate).

MARCATO, Célio Tiago; CONTI, Celso Luiz Aparecido. **Justiça e igualdade na escola: a falácia da meritocracia**. *Devir educação*, v.1, n.1, p. 66-74, 2017.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**; [tradução Isa Tavares]. – 2.ed. – São Paulo: Boitempo 2008. (Mundo do Trabalho)

MORAIS, J. K C; Moura, D. H. **Do Taylorismo/ Fordismo a acumulação flexível: implicações dos regimes de acumulação para o mundo do trabalho**. *Revista Labor*. Fortaleza, v. 1, n. 17, p. 62-72, jan./jul. 2017.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo. Cortez. 2002.

MOREIRA, Marcos A. **Ensino e aprendizagem significativa**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

MOTA, Karla Rodrigues; ARAUJO, Cláudia Helena dos Santos. **Totalidade ou fragmentação? A Apresentação da realidade no currículo integrado do Instituto Federal de Goiás**. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 915-937, jul. 2021.

MOURA, Dante H. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral**. *Educ. Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e**

contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 63 out.-dez. 2015.

NOSELLA, Paollo. **A escola brasileira no final de século: um balanço.** In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOSELLA, Paollo. **Ensino Médio: unitário ou multiforme.** Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015.

NOSELLA, Paollo. **Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica.** In. Revista Brasileira de Educação – ANPED. v.12 n.34, jan/abr 2007.

NOSELA, Paolo; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. **A educação em Gramsci.** Revista Teoria e Prática da Educação. v. 15, n. 2, p. 25-33, mai/ago. 2012.

OTRANTO, C. R. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs.** RETTA, ano 1, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010.

OTRANTO, C. R. **Desvendando a Política de Educação Superior do Governo Lula.** In: Universidade e Sociedade. Brasília: ANDES-SN, Ano XVI, nº 38, jun. 2006, p. 18-29.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 – (Coleção Formação Pedagógica; Vol. 5).

RAMOS, Marise. **O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011 Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>

RIBEIRO, Monica da S. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso.** EDUR • Educação em Revista. 2018; 34:e214130 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>

SILVA, Rose M. **Avanços e desafios na implementação do Ensino Médio Integrado.** Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). V.9 – N.21. Maio – Agosto de 2020. ISSN 2316-9303 Citação completa em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46178/34420>.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo** - Belo Horizonte. Autentica. 1999.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOCIOLOGIA ANIMADA. **Materialismo histórico dialético**. Disponível em: https://www.instagram.com/p/BnZT_Oelai3/. Acesso em: março de 2022.

VAZ, V. R. C.; MERLO, E. M. **O Consenso de Washington no Brasil – Estabilização Conservadora e Estagnação**. Aurora, Marília, v.13, n. 1 , p. 37-58, Jan./Jun., 2020. Revista Labor, v. 1, n. 17, p. 62-72, 31 jul. 2017.

VILLAR, J. L. M. **O utilitarismo e a educação profissional no Brasil por uma abordagem filosófica da história da educação profissional**. Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE), (19), Ano: 2013, 120–134. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i19.4569>

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar?** – Tradução Ernani F. da F. Rosa; Porto Alegre: Artmed, 1999.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada O ensino integrado e a formação integral: possibilidades de articulações na prática pedagógica realizada no âmbito do realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é analisar como as propostas curriculares do curso de Ensino Médio Integrado Técnico em Instrumento Musical, no Colégio Pedro II, Campus Realengo II, contribuem para a formação integral dos estudantes.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em responder a questionário de diagnóstico prévio respondendo às perguntas que desejar responder e apresentando as informações que se dispuser em torno do tema da pesquisa. Participar de grupos de debate realizados na forma de entrevistas semiestruturadas em grupo apresentando as informações que se dispuser em decorrência de sua formação e experiência profissional com relação ao tema da pesquisa. Ao final será feita uma entrevista semiestruturadas (individual) para traçar a avaliação do estudo em questão. Por conta da situação gerada pela pandemia da COVID 19, as atividades da pesquisa estão previstas para acontecerem de forma remota. As entrevistas serão gravadas em formato de áudio e/ou áudio e vídeo, pra que posteriormente informações sejam transcrita para análise e utilização na pesquisa

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo, considerando que estão previstos momentos da exposição de experiências, opiniões e conhecimentos, isto é, o participante pode apresentar incômodo em fazer alguns relatos para essa pesquisa, o que também pode acontecer em relação ao desafio da abertura de suas práticas docentes perante outros profissionais participantes da pesquisa, o que pode gerar algum desconforto.

Objetivando minimizar esses riscos, a pesquisadora irá elaborar estratégias que minimizem as possibilidades de ocorrência de desconforto por parte dos participantes, inclusive conversando de modo privado com a/o participante, caso o desconforto seja referente à conversa em grupos, ressaltando que o participante pode se reservar ao direito de não responder sobre assuntos ou situações que não se sentir bem em expor. Além disso, suas identidades serão preservadas em possíveis menções nesta pesquisa.

A pesquisa não garante benefícios diretos aos participantes. Contudo, sua

participação pode contribuir para: o aumento da compreensão e da reflexão por parte dos docentes a respeito da formação integral de modo conceitual e para a percepção dos limites e possibilidade de sua prática pedagógica na instituição.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Érica de Souza Machado pelo telefone (21)98244-7633 ou pelo e-mail smerica25@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CP II), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Data: ___/___/___

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Questionário pertencente à pesquisa “Ensino médio integrado e formação integral: possibilidades de articulações na prática pedagógica” direcionado aos docentes Curso Técnico em Instrumentos Musical, atrelado ao Ensino Médio Integrado, do Colégio



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE**

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada O ensino integrado e a formação integral: possibilidades de articulações na prática pedagógica realizada no âmbito do realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é analisar como as propostas curriculares do curso de Ensino Médio Integrado Técnico em Instrumento Musical, no Colégio Pedro II, Campus Realengo II, contribuem para a formação integral dos estudantes.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em responder a questionário de diagnóstico prévio respondendo às perguntas que desejar responder e apresentando as informações que se dispuser em torno do tema da pesquisa. Participar de grupos de debate realizados na forma de entrevistas semiestruturadas em grupo apresentando as informações que se dispuser em decorrência de sua formação e experiência profissional com relação ao tema da pesquisa. Ao final será feita uma entrevista semiestruturadas (individual) para traçar a avaliação do estudo em questão. Por conta da situação gerada pela pandemia da COVID 19, as atividades da pesquisa estão previstas para acontecerem de forma remota. As entrevistas serão gravadas em formato de áudio e/ou áudio e vídeo, pra que posteriormente informações sejam transcrita para análise e utilização na pesquisa

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo, considerando que estão previstos momentos da exposição de experiências, opiniões e conhecimentos, isto é, o participante pode apresentar incômodo em fazer alguns relatos para essa pesquisa, o que também pode acontecer em relação ao desafio da abertura de suas práticas docentes perante outros profissionais participantes da pesquisa, o que pode gerar algum desconforto.

Objetivando minimizar esses riscos, a pesquisadora irá elaborar estratégias que minimizem as possibilidades de ocorrência de desconforto por parte dos participantes, inclusive conversando de modo privado com a/o participante, caso o desconforto seja referente à conversa em grupos, ressaltando que o participante pode se reservar ao direito de não responder sobre assuntos ou situações que não se sentir bem em expor. Além disso, suas identidades serão preservadas em possíveis menções nesta pesquisa.

A pesquisa não garante benefícios diretos aos participantes. Contudo, sua participação pode contribuir para: o aumento da compreensão e da reflexão por parte dos docentes a respeito da formação integral de modo conceitual e para a percepção dos limites e possibilidade de sua prática pedagógica na instituição.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



(a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Érica de Souza Machado pelo telefone (21)98244-7633 ou pelo e-mail smerica25@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, potenciais riscos e benefícios, eu, voluntariamente:

- () Aceito participar dessa pesquisa.
() Não aceito participar dessa pesquisa.

Seção 1: O docente e sua formação acadêmica

1. Idade _____ Sexo _____ Raça/cor _____
(Opcional)

2. No ensino médio, você cursou uma modalidade de ensino médio integrado/profissionalizante.

() Sim () não.

3. Se você respondeu sim na pergunta anterior, especifique o curso:

4. Qual o impacto da sua formação de ensino médio nas suas escolhas profissionais?

5. Qual o impacto de sua formação de ensino médio em sua escolha de curso universitário?

6. Em qual instituição você cursou a graduação?

7. Qual sua maior titulação?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado
- Outra

8. Há quanto tempo terminou sua graduação?

- Há mais de vinte anos.
- Há mais de quinze anos.
- Há mais de dez anos.
- Há mais de cinco anos.
- Há menos de cinco anos.

9. Caso você tenha outra formação profissional na área de ensino – além da Música – indique qual a área e o ano de conclusão da formação

Seção 2: Experiência profissional

10. Há quanto tempo atua como docente?

- Há mais de vinte anos.
- Há mais de quinze anos.
- Há mais de dez anos.
- Há mais de cinco anos.
- Há menos de cinco anos.

11. Sem considerar sua experiência no Colégio Pedro II, indique se já trabalhou em alguns dos segmentos abaixo (pode marcar mais de uma opção).

- Educação Infantil
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Anos Finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Médio Profissionalizante/integrado.
- outros. _____

12. Caso tenha assinalado alguma opção na pergunta 11, indique o tipo de instituição em que atuou.

- Pública municipal
- Pública estadual
- Pública Federal
- Instituição privada

13. Há quanto tempo trabalha no curso técnico de instrumento musical do Campus Realengo II?

14. Já trabalhou como docente em algum curso de educação profissional de nível técnico?
 sim não.
15. Já teve alguma experiência com a modalidade de Ensino Médio Integrado além de seu exercício no Colégio Pedro II - Realengo II, por meio do Curso Técnico em Instrumento Musical?
 sim não.

Seção 3: Sobre Ensino Médio Integrado e currículos

Considere a seguinte gradação nas questões seguintes: 1 (muito ruim), 2 (ruim), 3 (razoável), 4 (bom) e 5 (muito bom).

16. Como você avalia o currículo específico do Curso de Instrumentos Musicais
 1 2 3 4 5
17. Como você avalia o processo de integração entre as disciplinas da formação geral e da formação específica?
 1 2 3 4 5
18. Como você avalia o processo de formação integral dos estudantes do Curso de Instrumentos Musicais
 1 2 3 4 5
19. Como você avalia a conexão entre os currículos praticados no Curso de Instrumentos Musicais e as experiências de vida dos alunos?
 1 2 3 4 5
20. Como você avalia o alcance dos objetivos propostos pelo curso?
 1 2 3 4 5
21. Como você avalia a proposta dos cursos de ensino médio integrado?
 1 2 3 4 5
22. Como você avalia o impacto do Curso de Instrumentos Musicais na vida profissional dos estudantes?
 1 2 3 4 5

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Roteiro para entrevista semiestruturada coletiva pertencente à pesquisa “Ensino médio integrado e formação integral: possibilidades de articulações na prática pedagógica” direcionado aos docentes Curso Técnico em Instrumentos Musical, atrelado ao Ensino Médio Integrado, do Colégio Pedro II – Realengo II

- Qual a sua concepção de Ensino Médio Integrado?
- Quais diferenças você percebe em relação ao Ensino Médio Integrado e o ensino médio de formação geral no Colégio Pedro II?
- Você já esteve envolvido com a elaboração e/ou realização de tais ações de integração? Se sim, relate um pouco de sua experiência.
- Quais as dificuldades dessa integração?
- De que forma tais ações se configuram na prática do Colégio Pedro II, Campus Realengo II?
- Qual a sua concepção de currículo?
- De que forma sua concepção de currículo estaria representada no projeto político-pedagógico da escola? O que você acrescentaria ou retiraria dessa proposta?

- De que maneiras você percebe relações entre os conteúdos das aulas e as experiências de vida dos alunos?
- Quais contribuições você percebe e que considera importantes no currículo do Colégio Pedro II - Campus Realengo II no direcionamento da trajetória dos estudantes?

- Quais experiências você pode compartilhar da sua prática docente onde você estabeleceu vínculos entre os conteúdos das aulas com a prática social dos alunos?

- Você acha que uma participação dos estudantes na construção do currículo seria interessante? Por quê?

- Para você qual o papel do Curso de Música na formação humana de seus alunos?

APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



Formulário para avaliação do produto educacional pertencente à pesquisa “Ensino médio integrado e formação integral: possibilidades de articulações na prática pedagógica” direcionado aos docentes Curso Técnico em Instrumentos Musical, atrelado ao Ensino Médio Integrado, do Colégio Pedro II – Realengo II.

O produto consiste num guia sobre elaboração coletiva de mapas mentais como estratégia educativa para colaborar com o processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação

Qual o impacto que esse produto gerou sobre sua percepção acerca do uso de mapas mentais?

Qual(quais) o(s) diferencial(diferenciais) percebido na abordagem de mapas mentais trazida pelo produto (o guia) em relação aos seus conhecimentos prévios a respeito do uso dessa técnica?

Você utilizaria a técnica a partir da abordagem trazida pelo guia, como uma estratégia educativa em sua sala de aula? Se sim, por quais motivos?

Quais são os fatores positivos e negativos que você destacaria em relação ao produto?

**ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NA PLATAFORMA
BRASIL**



Continuação do Parecer: 4.570.069

mudanças também foi atualizada nos anexos do projeto de pesquisa, constando na página 57 do mesmo (anexo 1).

ANÁLISE: Pendência atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

---LEIA ATENTAMENTE O PARECER COMPLETO!---

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf>, bem como deve haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado "1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso "copiar e colar".

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional nº 001/2013)

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3891-0020 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.570.069

item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1656679.pdf	19/02/2021 17:41:03		Aceito
Outros	Questionario_pesquisa_atualizado.docx	19/02/2021 17:25:52	ERICA DE SOUZA MACHADO	Aceito
Outros	Documento_de_resposta_a_pendencia_assinado.docx	19/02/2021 17:11:35	ERICA DE SOUZA MACHADO	Aceito
Outros	DOCUMENTO_DE_RESPOSTA_A_PENDENCIA.docx	19/02/2021 17:09:00	ERICA DE SOUZA MACHADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_atualizado.docx	19/02/2021 17:08:30	ERICA DE SOUZA MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_adultos_atualizado.docx	19/02/2021 17:06:33	ERICA DE SOUZA MACHADO	Aceito
Outros	Declaracao_orientacao.jpg	22/12/2020 22:23:34	ERICA DE SOUZA MACHADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	22/12/2020 22:03:36	ERICA DE SOUZA MACHADO	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	22/12/2020 21:39:08	ERICA DE SOUZA MACHADO	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_semiestruturada_produto.docx	22/12/2020 21:29:25	ERICA DE SOUZA MACHADO	Aceito
Outros	Questionario_pesquisa.docx	22/12/2020 21:26:58	ERICA DE SOUZA MACHADO	Aceito
Outros	Roteiro_para_entrevista_semiestruturada.docx	22/12/2020 21:24:46	ERICA DE SOUZA MACHADO	Aceito
Outros	Termo_Confidencialidade.docx	22/12/2020 21:23:10	ERICA DE SOUZA MACHADO	Aceito

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3891-0020 **E-mail:** cep@cp2.g12.br