



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE CAMPUS FORTALEZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E
EMANCIPATÓRIA: COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS
ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

BRENA KÉSIA RIBEIRO ALVES

FORTALEZA – CE

2022

BRENA KÉSIA RIBEIRO ALVES

**A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E
EMANCIPATÓRIA: COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elenilce Gomes de Oliveira.

FORTALEZA – CE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A474e Alves, Brena Késia Ribeiro.
 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E EMANCIPATÓRIA:
 COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO
 PROFISSIONAL DO CEARÁ / Brena Késia Ribeiro Alves. - 2022.
 96 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de
 Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2022.
 Orientação: Profa. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira .
1. Educação omnilateral e emancipatória.. 2. Educação Profissional.. 3. Ensino Médio. . 4. Docentes.. I.
 Titulo.

CDD 378.013

BRENA KÉSIA RIBEIRO ALVES

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E
EMANCIPATÓRIA: COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Aprovado em: __/__/__.

BANCA EXAMINADORA

Prof.a Dra. Elenilce Gomes de Oliveira (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof.a Dra. Dra. Natal Lânia Roque Fernandes (Examinador 1)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof.a Dra. Antônia de Abreu Sousa (Examinador 2)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof.a Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Examinador 3)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Ao

meu filho, João Humberto Silva Alves, que, assim como outros milhares de cearenses filhos da classe trabalhadora, é aluno da rede pública de ensino.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sustento da minha vida, por me permitir realizar este sonho.

A ti, minha mãe, Antônia Ribeiro, pelo amor, presença e força nos momentos de alegria e luta.

Ao meu esposo, Paulo Roberto, pelo sim de todos os dias manifestos no seu amor, compreensão e apoio.

A ti, Antônio Rodrigues (*in memoriam*), pela figura paterna que o senhor tão carinhosamente desempenhou. Se presente aqui, estaria muito orgulhoso da sua menina.

À minha orientadora, professora doutora Elenilce Gomes de Oliveira, não somente enorme gratidão, mas minha profunda admiração, respeito e carinho. Que constem neste texto sua dedicação, zelo e conhecimento no desenvolvimento desta pesquisa. E, claro, a paciência e leveza com que me conduziu durante o estudo.

Ao Professor Francisco Lucas Alvino da Silva, coordenador da 2ª Coordenadoria Regional da Educação (CREDE 02), pela atenção e disponibilidade em todas as etapas desta pesquisa. Seu compromisso político e pedagógico com a educação é admirável.

Aos professores diretores das Escolas Estaduais de Educação Profissional da CREDE 02, nas pessoas do professor Eugênio Santos (EEEP Maria Auday Vasconcelos Nery) e do professor Elton Luz (EEEP Alan Pinho Tabosa) - toda a gratidão pelo apoio na divulgação do estudo e sensibilização dos quadros docentes para participação.

A todos os colegas professores das escolas pesquisadas que se disponibilizaram a colaborar com o estudo. Minha gratidão e profundo respeito por cada um de vocês, que, em meio às inúmeras demandas da rotina pedagógica intensificadas pela pandemia do novo coronavírus, não deixaram de dar sua substancial contribuição.

Aos queridos docentes do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), por todo o aprendizado compartilhado nesses dois anos de curso. De modo especial, ao professor Dr. Solonildo Almeida da Silva, pelo acolhimento à turma e sua dedicação ao Programa.

Às professoras desta banca examinadora, as quais admiro e tenho como referência. Certamente, a orientação feita por parte de cada qual norteou e engrandeceu o estudo, desde o Exame de Qualificação até o presente momento.

Aos vinte e três colegas companheiros desta jornada desafiadora, pela amizade, escuta e amadurecimento de ideias. De maneira especial, meu amor e gratidão às queridas Bruna Carneiro, Lara Machado e Rejane Aguiar. Com vocês, não dividi apenas produções acadêmicas, leituras de livros e artigos, mas, também, uma das fases mais importante da minha vida, com todos os seus desdobramentos.

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

Fernando Pessoa.

RESUMO

A formação integral, em sua acepção omnilateral, permeia os documentos referenciais para a ação pedagógica das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP do Ceará, criadas em 2008. Essas escolas ofertam Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em tempo integral, com o intento de desenvolver, conforme consta em seus documentos, um novo conceito de educação. A estruturação do corpo docente das EEEPs ocorre mediante seleção, cujo processo desonera os candidatos do domínio elementar, tanto da acepção omnilateral quanto da formação integral. Atentando-se para essa conjuntura, o estudo em tela se constituiu com o objetivo de investigar a compreensão desses professores acerca da educação omnilateral e emancipatória. A pesquisa, vinculada à linha Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem por base metodológica o materialismo histórico-dialético, cotejando o movimento do real em contínua mudança, permeada de contradições e relações entre as singularidades, constituindo a totalidade. Participaram da pesquisa, por meio de questionário enviado por plataforma *online*, os docentes das EEEPs da segunda Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 02). Os resultados indicaram, majoritariamente, o desconhecimento da perspectiva educativa omnilateral e emancipatória. Com base nesse resultado, um vídeo didático foi elaborado como ferramenta introdutória da acepção omnilateral e emancipatória, na expectativa de ser utilizado em formações pedagógicas para docentes das escolas profissionais.

Palavras-chave: Educação omnilateral e emancipatória. Educação Profissional. Ensino Médio. Docentes.

ABSTRACT

Comprehensive training, in its omnilateral meaning, permeates the reference documents for the pedagogical action of State Schools of Professional Education - EEEP of Ceará, raised in 2008. These schools offer high school integrated to full-time Professional Education, with the intention of developing, as stated in their documents, a new concept of education. The structuring of the EEEPs faculty takes place through selection, the process of which exempts candidates from the elementary domain from both the omnilateral meaning and the integral education. Paying attention to this situation, the study on the screen was constituted with the aim of investigating teachers' understanding of omnilateral and emancipatory education. The research, linked to the line Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education (EPT), is methodologically based on the historical-dialectical materialism, comparing the movement of reality in continuous change permeated by contradictions and relations between the particularities and singularities constituting a totality. Teachers from the EEEPs of the Regional Education Development Coordination (CREDE 02) participated in the research through a request sent through an online platform. The results indicated, for the most part, the ignorance of the omnilateral and emancipatory educational perspective. Based on this result, a didactic video was created as an introductory tool for the omnilateral and emancipatory meaning, with the expectation of being used in pedagogical training for teachers in professional schools.

Keywords: Professional education, integral, omnilateral, high school, teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Capa do vídeo disponível no formulário.....	78
Figura 2. Primeira categoria: Conteúdos.....	79
Figura 3. Segunda categoria: Aspectos técnico-estéticos	80
Figura 4. Terceira categoria: Proposta pedagógica	80
Figura 5. Quarta categoria: Material de acompanhamento.....	81
Figura 6. Quinta categoria: Público a que se destina	81
Figura 7. Análise da terceira categoria	84
Figura 8. Análise da quarta categoria.....	84
Figura 9. Análise da quinta categoria	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Análise da primeira categoria	82
Quadro 2. Análise da segunda categoria	83

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OMNILATERALIDADE, EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO UNITÁRIA	20
2.1	Educação unitária nacional e de elevada qualidade em contraposição à educação multiforme.....	28
3	MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÚBLICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS...	34
4	PERCURSO METODOLÓGICO	42
4.1	Natureza da pesquisa	42
4.2	Coletas de dados	44
4.3	Local e sujeitos da pesquisa.....	45
4.4	Análise dos dados.....	45
4.4.1	Seção I.....	46
4.4.2	Seção II.....	47
5	DESVELANDO A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES E A AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	48
5.1	Autoexame da compreensão pelos professores.....	48
5.2	O confronto do autoexame dos professores com o modelo da gestão pedagógica tese..	50
5.3	Dificuldades dos docentes ao ingressarem nas EEEPS.....	52
5.4	Reconhecimento do trabalho, ciência e tecnologia como dimensões estruturantes da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio	56
5.5	Ausência da formação continuada	62
5.6	Sugestões dos docentes para a formação continuada.....	66
6	O PRODUTO EDUCACIONAL	68
6.1	Elaboração do produto educacional	68
6.2	Descrição do produto educacional	69
6.2.1	Documento de conteúdo.....	70
6.3	Avaliação do produto educacional	73
6.3.1	Estrutura do formulário <i>online</i>	77
6.3.2	Análise dos professores.....	81
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICE	94
	APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO	94

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma atividade essencial, isto é, um atributo específico do ser humano que está imbricado ao seu processo de formação na qualidade de ser racional, já que este necessita aprender a constituir-se socialmente e produzir sua existência. Portanto, a formação humana está diretamente vinculada ao complexo educativo, eis o sentido ontológico da educação (SAVIANI, 2007). Essa atividade inerente ao ser humano, à extensão da história, ganhou função e espaço determinados para ser desenvolvida – a escola – extrapolando, assim, seu sentido ontológico.

A escola ergue-se em um contexto de rupturas sócio-históricas e tem origem no surgimento da sociedade de classes. Conforme Saviani (2007), esse meio de institucionalização da educação corresponde ao processo de divisão em classes, que, por sua vez, relaciona-se à intensificação da divisão do trabalho, em que se diferencia a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso o estrato dominado. Assim, a escola – etimologicamente, o lugar do ócio, do tempo livre – surgiu para educar os integrantes da classe, que, objetivamente, usufrui deste tempo e deste direito, restando à maioria educar-se exclusivamente mediante o trabalho.

Com o advento do modo de produção capitalista, a relação trabalho e educação ganhou outra configuração. O domínio de uma cultura intelectual se impôs como exigência e a escola, sendo o instrumento por excelência de acesso a esse tipo de cultura, é erigida no formato principal e dominante de educação (SAVIANI, 2007). A acumulação e a expansão de riqueza tem na industrialização um elemento importante, à medida que revoluciona a base material da sociedade e, nesse sentido, produz reverberações e denota outras demandas à educação formal, entre as quais a bifurcação do sistema de ensino entre as escolas de formação geral e as profissionais.

No Brasil, a divisão entre as escolas profissionais – preparatórias para o exercício da ocupação – e as aquelas ditas acadêmicas – formativas das elites dirigentes – evidencia as marcas da dualidade social. Por muito tempo, o atual Ensino Médio se restringiu àqueles que prosseguiriam seus estudos ao nível superior - explicitando a cisão entre os que seriam formados para o controle do processo de trabalho (trabalho intelectual) e aqueles que o executariam (trabalho manual). Esse fracionamento - educação geral e educação específica – reduziu a educação profissional a meros treinamentos para preenchimento de postos de trabalho (CAMPELLO, 2009).

Atualmente, este segmento possui determinações em dispositivos legais, respaldado nas prescrições da Constituição Federal, especificamente no art. 6º, no âmbito dos direitos sociais do cidadão brasileiro: o direito à educação e o direito ao trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, corrobora esses direitos sociais, estabelecendo a Educação Profissional e Tecnológica como uma modalidade de ensino que se integra às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, sendo passível de articular-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais, como se observa no parágrafo 2º do artigo 39 da mencionada Lei:

Art. 39. [...]

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

Conforma, portanto, de uma modalidade da educação brasileira que perpassa os dois níveis do sistema educacional, desde a educação básica até o nível superior. Sua oferta é factível de suceder em articulação com o ensino regular e com outras modalidades da educação.

Esse redirecionamento da rede sinaliza uma contribuição para o enfrentamento de um dos maiores desafios da Educação Profissional: a superação do dualismo escolar, já mencionado. Nessas circunstâncias, insere-se a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) no Ceará, estruturadas para a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional em tempo integral.

As EEEPs têm origem na adesão do Estado ao Programa Brasil Profissionalizado, instituído em 2007, cujo objetivo é o fortalecimento do Ensino Médio integrado à Educação Profissional nas redes estaduais, como explicita o Decreto nº 6.302, de dezembro daquele ano, no artigo primeiro.

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.

Ainda de acordo com o mesmo Decreto, no parágrafo único, estão inclusos os objetivos do Programa: o desenvolvimento e a reestruturação do ensino médio, de modo a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; o contributo para a elaboração de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional e a melhoria da qualidade da educação brasileira. No Ceará, após o lançamento desse Programa Federal, o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), criou as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), por intermédio da seguinte determinação legal:

Art.1º. Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho.

Parágrafo único. Para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, terá jornada de tempo integral (CEARÁ, 2008, p. 1).

A essência desse conceito de educação está na articulação da educação geral, científica e cultural com a educação profissional na perspectiva da formação integral dos estudantes, como se explicita no documento referencial para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Documento-Base do MEC – que estabelece como concepções e princípios para esta modalidade de ensino a ideia de formação humana

[...] com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (DOCUMENTO-BASE, BRASIL/MEC/SETEC, 2007, p. 40- 41).

Tem curso, também, um dos documentos oficiais das EEEPs, elaborado pela própria SEDUC do Ceará, intitulado “Relatório de Gestão: o pensar e o fazer educação profissional no Ceará: 2008-2014”, que enfatiza as proposições do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, como se observa a seguir:

A perspectiva da integração do ensino médio à educação profissional, para a SEDUC, tem como fundamento o pressuposto de que o processo educacional, necessariamente, deve ter como referência uma concepção integral do ser humano, que agregue suas diferentes dimensões constituintes com vistas à formação omnilateral dos sujeitos. O trabalho, a ciência e a cultura compõem as dimensões aqui referidas (SEDUC, 2008, p. 114).

Ainda nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em vigor até 05 de janeiro do ano corrente e adotadas, até então, para a formulação do Projeto Político-Pedagógico das EEEPs, determinavam no Capítulo II, Art. 6º, que trata dos princípios norteadores da EPTNM:

Art. 6º [...]

I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular (Resolução CNE/CEB nº 06/2012).

Considerando os pressupostos que direcionam o modelo de ensino nas Escolas Estaduais de Educação Profissionais do Ceará, a significativa projeção ou expansão que essas escolas alcançam em todo o Estado, desde o ano de 2008, e o fato de que os docentes são os agentes diretamente envolvidos na formação dos estudantes da rede, o estudo sob relação buscou investigar o entendimento dos docentes das EEEPs na perspectiva de educação integral omnilateral e emancipatória, com recorte para os que fazem parte da 2ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 02), visando à elaboração de um vídeo didático como proposta de material a ser utilizado em formações para docentes das EEEPs, à luz dos fundamentos da educação omnilateral e emancipatória. Especificamente, a pesquisa objetivou: averiguar se as concepções filosóficas e pedagógicas do Programa estão nas formações propiciadas aos professores que atuam nessas unidades de ensino; evidenciar os fundamentos da Educação integral omnilateral e emancipatória; e discutir a concepção de integração proposta para o modelo de Ensino Médio integrado à Educação Profissional ofertado nas Escolas Estaduais da Educação Profissional.

Nosso interesse pelo exame da matéria em foco afluorou da nossa experiência profissional como docente da EEEP Maria Auday Vasconcelos Nery, localizada no Município de Uruburetama, de abrangência da CREDE 2, no interior cearense,

localizado, aproximadamente, a 130 quilômetros de Fortaleza. Na posição de educadora da rede estadual de educação profissional, experimentamos a fragilidade das formações ofertadas aos educadores das EEEPs, no sentido de entender a ideia de Educação Profissional assumida por essas escolas, o que é observável, dentre outros momentos, na própria seleção que ocorre para a escolha dos profissionais das Escolas Estaduais de Educação Profissional.

A SEDUC considera processos seletivos distintos para a estruturação do corpo docente das EEEPs: um para as disciplinas do ensino médio regular e outro para ensino profissional. A seleção dos professores da formação geral que fazem parte do quadro de servidores do Estado e se constituem de profissionais efetivos ou sob contrato temporário, ocorre em duas fases. A primeira é constituída de prova objetiva de múltipla escolha e de comprovação de experiência mediante análise curricular, ao passo que a outra é configurada em um seminário presencial sobre o modelo da gestão (TESE) e a proposta pedagógica das EEEPs, conforme a Lei 14.273, de 2008, regulamentada pelo Decreto 30.865, de 2012. Entrementes, a contratação dos professores da base técnica, por sua vez, é feita mediante seleção realizada pelo CENTEC (Instituto Centro de Ensino Tecnológico), por meio de edital publicado anualmente, composto das etapas prova de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos relativos a cada curso técnico, aula prática e análise de currículo.

Observamos que, em nenhuma etapa das duas seleções, há espaço formativo que privilegie a discussão sobre as bases conceituais da Educação Profissional, a perspectiva da educação integral que fundamenta o projeto das EEEPs para a formação dos sujeitos e, por fim, que enseje ao professor, ao ingressar no corpo docente dessas escolas, o domínio elementar dos princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, modalidade em que vai atuar.

É válido ressaltar o fato de que a composição do quadro docente das EEEPs guarda a ideia de que estes profissionais devem estar aptos a integrar os conteúdos desenvolvidos na formação geral e técnica, como também acompanhar os alunos em seu desenvolvimento social e educacional (SEDUC, 2017). Ainda nesse sentido, a Lei 14.273, de 2008, que dispõe sobre a estrutura organizacional, constituição das equipes docentes e provimento dos cargos em comissão das EEEPs, prenuncia para essas escolas um corpo docente especializado, sem, no entanto, oferecer, no texto, detalhes sobre tal condição especial.

A temática da formação docente, que surge nas entrelinhas dessas publicações, e que é tão importante para que a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio se efetive com qualidade, é realçada no Documento-Base do MEC “Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio” (2007) com maior atenção. Essa peça referencial, contém uma discussão relevante acerca de algumas fragilidades que precisam ser superadas no concernente à constituição dos quadros docentes da modalidade de ensino focalizada, apontando, dentre elas, a formação de seus professores, que, de acordo com o documento, deve ocorrer em duas dimensões.

A primeira é a formação inicial. Os professores das disciplinas específicas são formados, em geral, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência. O parecer do CNE/CEB nº 02/97 dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para a Educação Profissional, mas os mesmos precisam ser revistos, pois não atendem a necessidade de formação, principalmente dos sistemas estaduais de ensino. Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica. O segundo aspecto a ser considerado é o da formação continuada. Para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política. O MEC, por meio da Rede Federal e universidades federais, e os estados, por meio das universidades estaduais, deverão atuar em conjunto nas suas regiões para elaborar e executar ações de formação para os professores que forem atuar seja na área básica ou na específica. (DOCUMENTO-BASE, BRASIL/MEC/SETEC, 2007, p.33).

Não se cuida, apenas, de constituir um corpo docente reunindo professores tanto da formação geral como profissional, mas de, também, possibilitar a esses docentes uma formação (inicial e continuada) que privilegie as necessidades das especificidades da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Com efeito, seria possível trabalhar na perspectiva de superar a segmentação dos conhecimentos, da cisão entre os saberes das áreas geral e técnica e, portanto, da formação integral dos estudantes.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), no ano de 2019, concedeu-nos a oportunidade de, por meio de leituras e discussões atinentes às bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, bem assim do acesso aos conhecimentos que fundamentam e regulam este

segmento da educação brasileira, consolidar a linha de investigação deste ensaio — Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A pesquisa, alicerçada no materialismo histórico-dialético, passou por três etapas, iniciando com estudo dos dispositivos legais da Educação Profissional e Tecnológica e acepção das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica à luz dos fundamentos da Educação Omnilateral e Emancipatória, nos escritos de Paolo Nosella e Mário A. Manacorda. Ao mesmo tempo, cotejamos recentes discussões da Escola Unitária no Brasil e, subsequentemente, abordamos a história das EEEP no Ceará. Na fase seguinte, os educadores integrantes da rede estadual de ensino profissional foram convidados a responder um questionário *online* que tomou como centro nevrálgico a indagação norteadora deste experimento acadêmico *stricto sensu*: - Qual a compreensão da perspectiva da educação integral omnilateral e emancipatória pelos educadores que atuam nas EEEPs? E, por último, a elaboração de um material didático em formato de vídeo, introduzindo os fundamentos da educação omnilateral e emancipatória, a ser utilizado em formação continuada destinada aos docentes das EEEPs.

Os capítulos, além desta introdução - que compõe o primeiro deles - estão organizados sequencialmente. O de número 2 introduz a base teórica acerca da omnilateralidade e da emancipação como elementos imbricados à educação unitária, de A. Gramsci. Aborda, ainda, o recente confronto que envolve a educação omnilateral e emancipatória, de um lado, e multiforme, de outro, no Brasil. O capítulo 3 reporta-se aos marcos históricos da Educação Profissional, com foco na rede pública estadual do Ceará. O quarto refere-se ao percurso metodológico, indicando natureza, local e sujeitos da pesquisa, bem como os procedimentos de recolha e análise de indicadores. O Produto Educacional constitui o capítulo 5, suprimindo lacuna identificada na pesquisa junto aos professores, sendo o acesso disponível em: <https://youtu.be/wx2BW62jjQY>. Consiste, pois, em vídeo introdutório acerca dos fundamentos da Educação na perspectiva omnilateral e emancipatória. O capítulo 6 aborda os resultados da demanda ora relatada, que indicaram condições inadequadas para a efetivação de práticas de ensino em sintonia com a perspectiva educativa omnilateral e emancipatória. Essas inadequações se aprofundam na ausência de formação continuada abordando a retrocitada perspectiva e na organização pedagógica empresarial acolhida pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC).

2 A OMNILATERALIDADE, A EMANCIPAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO UNITÁRIA

A omnilateralidade, categoria cuja gênese está na obra de Marx e Engels e é, objetivamente, revelada na proposta educacional de Antônio Gramsci (intelectual italiano marxista da primeira metade do século XX), é compreendida como:

A chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumos e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 89).

Nessa direção, o procedimento formativo omnilateral é, acima de tudo, a superação da dicotomia entre o trabalho como produtor de mercadorias e o labor intelectual, o que significa a reintegração do ser humano cindido historicamente pela divisão social do trabalho, cisão que caracteriza e erige a base da sociedade capitalista (NOSELLA, 2016).

A expressão **omnilateral** foi contextualizada, pela primeira vez, por Karl Marx, nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, em que defendia a relação homem-natureza no trabalho como vínculo consciente e universal, conforme se constata:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana [...] (P. 108).

Conforme Della Fonte (2014), no original alemão, “essência omnilateral” equivale à expressão *allseitiges Wesen*, enquanto “de uma maneira omnilateral” encontra equiparação no alemão na expressão *auf eine allseitige Art*. Logo, o termo omnilateral remete para o adjetivo alemão *allseitig*, formado pela palavra *all*, que significa todo/a, e *Seite* que indica lado, página; sendo *allseitig* traduzido como universal, geral. Isto, na tradução portuguesa, recorre ao prefixo latino *omni* ou *oni*, que denota todo ou inteiro,

junto à palavra lateralidade. Em suma, a ideia da formação omnilateral ou onilateral supõe o desenvolvimento individual em pessoas completas, integrais.

Especificamente em relação ao ensino, Manacorda (2012) explica que a produção escrita de Marx compreende uma tríplice formação para a onilateralidade. Nos termos do Autor romano, verifica-se que

Por ensino entendemos três coisas: primeira, formação intelectual (*geistige Bildung*); segunda, educação física (*körperliche Ausbildung*), como é ensinada em escolas de educação física e por exercícios militares; terceira, ensino ou adestramento politécnico (*polytechnische Erziehung*) que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso e na capacitação de manejar os instrumentos elementares de todas as profissões. (MARX, p. 194-195 *Apud* MANACORDA, 2012, p. 10).

De maneira geral, a síntese da proposta marxiana de educação vincula uma dimensão educativa intelectual e física à prática social. É tomando como base a indissociabilidade dessa tríplice educação que Marx julga possível a formação omnilateral, pela qual os sujeitos sejam capazes de alcançar a compreensão sobre a totalidade do processo social no qual estão imersos. À vista disso, longe de significar uma orientação ou treinamento profissional, centra-se numa abordagem teórica e prática associada aos fundamentos científicos dos processos de produção (DELLA FONTE, 2014).

Deste modo, a educação – que tem como fim o homem onilateral – deve visar ao ensino intelectual, físico e tecnológico para todos. Isso porque, conforme Manacorda (2012), a “[...] divisão dos homens entre os destinados ao trabalho e outros à ciência, os à produção e outros ao consumo, uns ao cansaço ou outros ao gozo, é o nó das contradições da sociedade capitalista” (p.11); e é exatamente a ruptura deste nó a intenção de Marx.

Assim, a partir de sua teoria baseada no materialismo histórico-dialético, Marx alarga a ideia da educação crítica como possibilidade de desalienação e reconquista da liberdade, a partir de uma formação omnilateral (em oposição à educação unilateral) e emancipadora que orientaria a práxis revolucionária. A organização do proletariado na luta pela revolução social deveria ser acompanhada pela conscientização de sua própria condição social, enquanto classe, e da exploração econômica imposta pelas classes dominantes. (ROITBERGI, 2019, p. 311).

É, portanto, na perspectiva da omnilateralidade, como postulou Marx, que o homem deve ser educado, já que “[...] nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social”. (MANACORDA, 2010, p. 432). Assim, a conceição de omnilateralidade não se restringe a uma proposta educacional, mas se amplia a um projeto de sociedade, que visa a superar a condição de adestramento e exploração a que a dinâmica do capital submete o homem. Para Santos,

A omnilateralidade, ao mesmo tempo em que requer outro projeto de sociedade que resgate a integralidade da atividade humana, é um dos elementos centrais para a superação da formação unilateral do homem. Portanto, a categoria de formação omnilateral afirma o trabalho como princípio educativo, pois não busca apenas a união entre ensino e trabalho, mas parte da perspectiva da emancipação humana e tendo esta por horizonte pressupõe a formação enquanto crítica da forma capitalista do trabalho, buscando, assim, as condições para que se alcance a omnilateralidade na totalidade de uma nova sociedade. (2005, p. 12).

Deste modo, é necessário reconhecer que a educação omnilateral tem como imperativo a ruptura com o modelo capitalista de produção e qualquer proposta educativa que não objetive esse fim, porquanto, mesmo que alie a instrução ao trabalho produtivo, guardará seu caráter formativo parcial, unilateral. Assim, a categoria da formação omnilateral em Marx, transpondo a articulação instrução/ trabalho, “[...] pressupõe a instrução enquanto elemento da crítica da forma histórica que o trabalho assume sob o modo de produção capitalista. E, sobretudo, pressupõe a construção de um novo modelo de sociedade” (SANTOS, 2005, p. 12), onde o trabalho se efetive como atividade realizadora do homem.

É sobre a base marxista, em que a educação escolar se põe como possibilidade concreta de elevação cultural e desenvolvimento dos trabalhadores (FERRETTI, 2009), que a concepção educacional de Antônio Gramsci está fundamentada. Conforme Saviani (2004), na apresentação do livro *A Escola de Gramsci*, esse intelectual comunista tomou o marxismo em termos ortodoxos. Assim, a leitura que Antônio Gramsci faz de Marx é fiel ao espírito do sistema original, uma teoria completa que se apodera de todos os elementos necessários para dar conta dos problemas enfrentados e que, diferentemente de teóricos que encararam o marxismo de um ponto de vista intelectualista – como uma teoria que buscava explicar de fora os problemas postos pela prática social, política e histórica – Gramsci a experimentou de maneira íntima. Sobre o pensamento gramsciano a este respeito, Saviani postula:

Gramsci, ao contrário, vivia intensamente a prática humano-histórica e, a partir de seu interior, punha em funcionamento sua capacidade intelectual, aprimorada por uma vontade férrea que exercitava continuamente o movimento entre o sentir, o compreender e o saber como condição para transformar os subalternos em senhores do próprio destino, em homens livres. (2004, p. 19).

Gramsci nasceu em 23 de janeiro de 1891, em Ales, na Ilha de Sardenha, região pobre e atrasada da Itália, onde passou seus primeiros vinte anos de vida. Filho de uma família humilde e numerosa, desde a infância, vivenciou a realidade sofrida do campo. Em 1911, graças a uma bolsa de estudo, ingressou na Universidade Estatal de Turim, onde conheceu a classe operária e, desde então, passo a compreender, conforme suas palavras (1992, p.271, *apud* NOSELLA, 2016, p.41), “[...] o que realmente significavam as coisas de Marx que havia lido antes por curiosidade intelectual”. Exatamente pelo fato de não se distanciar das questões práticas, antes por estar visceralmente vinculado a elas, Gramsci tem a história de vida imbricada à luta pela transformação social, com suporte na formação de homens genuinamente livres. Suas ideias sobre educação estão assentadas nesse contexto.

De acordo com Nosella (2016), foi no início e durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) que Gramsci, já envolvido diretamente com o socialismo (filiado ao Partido Socialista Italiano) e com a classe operária de Turim, teve intensiva atuação em debates políticos, como o que discutiu sobre a neutralidade ou não da Itália na Grande Guerra, em que o Partido Socialista decidiu pela neutralidade. Nos termos gramscianos, “neutralidade ativa e operante”, pois foi essa uma estratégia dos socialistas para criar, a médio e curto prazo, as condições necessárias para a tomada do poder estatal por parte do proletariado italiano.

Outra intervenção de Gramsci em debates como esse ocorreu, em 1916, sobre a cultura e a formação do proletariado, em que defende as atividades formativo-culturais para a classe operária em geral, mas rejeita a ideia de formá-la dentro de uma cultura abstrata, enciclopédica e burguesa. Ao escrever um artigo sobre Socialismo e Cultura, delineia uma concepção de cultura oposta àquela que era compreendida e expressa pela classe dominante. Na concepção de Gramsci,

[...] a cultura é coisa bem diversa. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue-se compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres. (1980, p.100-103, *Apud* NOSELLA, 2016, p. 48).

Nesse sentido, reiteram Silva e Nosella (2019, p. 25), “[...] cultura é consciência do eu, julgamento dos fatos e dos acontecimentos e isso só é possível por meio da instrução e do conhecimento”, chamando atenção para um profundo conhecimento de si mesmo na qualidade de sujeito histórico, para, de tal modo, possibilitar a consciência do seu papel e da sua função social. Assim, Gramsci evidencia o papel da cultura historicista e não erudita na transformação histórica, em que a tomada do poder pelo proletariado só ocorreria se precedida por mudanças de mentalidade.

Ainda nesse contexto, de acordo com Nosella (2016), Gramsci se posicionou em oposta e repentinamente forte atitude ao modo como o governo italiano se dispôs a renovar a escola, partindo da proposta de unidade do trabalho com a cultura, denunciando o que estava escondido nas entrelinhas dos discursos governamentais que articulavam esse projeto: “[...] fundir a escola com a oficina simplesmente para utilizar os alunos das escolas na reprodução das munições que a guerra destrói”. (GRAMSCI, 1980, p. 536 - 537, *Apud* NOSELLA, 2016, p. 50).

Não havia, dessa maneira, um real cuidado com a educação dos jovens, pois, pelo contrário, o formato repentino da proposta de renovação da escola naquele contexto visava, exclusivamente, aos interesses do próprio governo. Parece inevitável não trazermos à memória processos políticos correspondentes à seara da educação profissional no Brasil, onde a formação da classe trabalhadora esteve atrelada a uma condição estratégica para o País: a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, atual ensino médio. Conforme Oliveira (2008),

No vigor do industrialismo brasileiro, a educação profissional – potencializada pela Teoria do Capital Humano – foi considerada fatos de desenvolvimento econômico. Em torno dessa bandeira, reuniram-se as forças políticas das mais variadas tendências, sejam direitistas ou esquerdistas, resultando na definição da obrigatoriedade para a educação profissional no âmbito do ensino médio, por meio da Lei nº 5.692/1971. (P. 50).

Assim, numa mudança radical e intransigente, o 2º grau, atual ensino médio, passou a ter como objetivo central a profissionalização dos jovens brasileiros sob o argumento da necessidade de mão de obra da indústria pública e privada e da denominada “terminalidade”, que propõe que o estudante, ao se qualificar profissionalmente, considere concluídos seus estudos e ingresse no mercado de trabalho. Por trás dessa retórica, no entanto, o que o regime civil-militar, na verdade, objetivava era tentar impedir

ou reduzir a entrada da massa estudantil brasileira no ensino superior. Consoante raciocina Nosella (2016, p.53), “[...] como na Itália, ontem como hoje, ao governo brasileiro não interessava nem a escola de cultura geral, nem a do trabalho”.

A Escola do Trabalho, já pensada pelo socialismo, nada parecia com a escola proposta pelo Estado de maneira aligeirada e oportunista. Gramsci preocupava-se com a transformação social que teria como via uma escola de visão ampla e crítica, uma escola de liberdade, em que as classes subalternas tivessem acesso a uma formação para a autonomia e conteúdos pertinentes a sua progressão na tomada de poder (SILVA E EVANGELISTA, 2015). Havia, portanto, nitidamente, uma incompatibilidade da visão educacional gramsciana em relação àquela delineada pelo governo italiano de então. Tais contornos históricos se foram desdobrando numa concepção de escola cada vez mais clara e objetiva para Gramsci: a Escola Unitária.

A ideia de educação (Escola Unitária) de Antônio Gramsci foi estabelecida no período pós-guerra, em que a Itália passava por sérias transformações políticas que foram experimentadas intimamente pelo próprio Intelectual. Em 1922, o movimento fascista tomou o poder estatal, tendo como líder máximo Benito Mussolini. Esse ex-membro do Partido Socialista Italiano (PSI), no início da Primeira Guerra Mundial, havia divergido de Gramsci, ao defender a entrada da Itália na guerra. Após a Grande Guerra, Mussolini voltou a não encontrar adesão em Gramsci para concretizar seus ideais políticos de tomada de poder. Sobre esse momento, Nosella (2016), escreve:

Mussolini jamais perdoará a Gramsci (e a seu grupo) o fato de não ter entrado nas malhas enganosas de sua sedução política. Fez de tudo para consegui-lo, inclusive prometendo, para mais tarde, uma verdadeira revolução social. Gramsci utilizava sua aguda inteligência para pôr a nu direção política objetiva da história italiana daqueles anos, enquanto a esperança revolucionária imediata ia se afastando, iniciava um longo período de repressão violentíssima. À medida que ele e seu partido eram forçados a calar-se, as massas de trabalhadores italianos retrocediam no caos do individualismo e do obscurantismo forçados. A tênue forma organizativa de classe revolucionária que se havia formado, estava sendo destruída com o exílio, a tortura e o sangue. Para Mussolini, a teimosia, a cortante e penetrante inteligência de Gramsci, já que não podia ser subjugada, precisava ser aprisionada e calada pela força. É o que mandará fazer em 1926. (P. 91).

Nessas circunstâncias históricas, a estrutura educacional da Itália foi novamente situada como modo de atender aos propósitos do governo. De acordo com Sobral, Moraes e Jimenez (2010), a escola foi utilizada como estratégia política, apondo-se como um dos instrumentos disseminadores do ideário do fascismo, com o objetivo de manter a ordem

vigente. A cisão entre escolas clássica e profissionalizante foi aprofundada, despertando em Gramsci a necessidade de oferecer uma proposta educacional como solução para a crise em que a Escola Italiana estava inserida. Em tal propositura,

Gramsci não está disposto a jogar fora a essência da escola metodológica da escola humanista tradicional, que é justamente o seu caráter de cultura formativa “desinteressada”. Tampouco, está disposto a desperdiçar o espírito eficientista e técnico-profissional”. (NOSELLA, 2016, p. 179).

A formulação dessa proposta ocorreu exatamente no período que ficou conhecido como anos de cárcere, de 1926 a 1937, quando Gramsci descreveu a Escola Unitária:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que tempore equilibradamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalhar intelectualmente. Deste tipo de escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, o aluno passará para uma das escolas especializadas ou para o trabalho produtivo. (2001, p. 33).

O projeto educacional oferecido por Gramsci foi o da Escola Unitária, no intuito de promover um equilíbrio entre formar no aluno a capacidade de trabalhar manualmente, assim como desenvolver o exercício do trabalho intelectual. Nosella (2015) evidencia que Gramsci utiliza a mesma expressão “trabalhar” para as atividades manuais e para as intelectuais, ou seja, a escola, nesse sentido, é relacionada inevitavelmente ao trabalho. O Educador faz uma descrição objetiva das características dessa escola, que tem como inspiração o trabalho moderno de maneira desinteressada, contrapondo-se aos interesses imediatos e utilitários.

A estrutura da escola unitária [...] formará a nova geração desde os 6 anos de idade até os 16 ou 18, isto é, até o limiar da escola profissionalizante que será a universidade (onde se ensinam as profissões intelectuais) ou da academia (onde se ensinam as profissões ligadas diretamente à produção prática [...]). Mesmo o ensino primário e médio (1º grau), portanto, é informado pelo princípio pedagógico do trabalho industrial obviamente de forma desinteressada [...]. Didaticamente será uma escola ativa, temperando e fecundando a orientação “dogmática” que nessa primeira fase da vida não pode deixar de existir [...]. O caráter didático-diretivo deve ser abandonado à medida que o jovem supera e vence a fase “instintiva”, tornando-se, ao assumir e internalizar os mecanismos e as leis da sociedade, um homem livre, autônomo, criativo. O liceu (2º grau), fase final da escola unitária, se diferencia, portanto, do 1º grau pelo caráter metodológico-didático, pois o jovem desse grau escolar deve estudar não apenas de forma ativa

e participativa e sim também de maneira criativa, numa relação didática vivificada sobretudo pela busca e amor do pensamento autônomo e independente. Após o ensino básico unitário, o jovem passará a escola profissionalizante (universidade academia) que, pode e deve possuir também (mesmo sem deixar de ser formativa e desinteressada) a dimensão prático-interessada, isto é, a dimensão do ensino para o exercício imediato das profissões. (NOSELLA, 2016, p. 181).

Gramsci toma o trabalho como princípio educativo na escola unitária à luz das análises de Marx, que enfoca essa categoria como aspecto central da formação do ser humano. Para Dore (2014, p. 298),

[...] as reflexões de Gramsci sobre o trabalho, referência também da produção do conhecimento, seguem de perto a análise de Karl Marx sobre o trabalho como transformação da natureza e do próprio homem, como processo de humanização do homem. A sociedade é a completa unidade entre homem e natureza, o naturalismo realizado pelo homem e o resultado da humanização de sua natureza.

O trabalho como elemento unitário na proposta educativa de Gramsci “[...] nada mais é que o próprio princípio da liberdade concreta e da autonomia universal do homem” (NOSELLA, 2016) e, desse modo, se contrapõe à simples preparação para o trabalho já efetivado nas escolas profissionais que se multiplicavam na Itália. Essas escolas se caracterizavam, unicamente, por ensinar a fazer, âmbito em que o ensino estava dirigido para a formação de mão de obra especializada para atender as demandas imediatas do mercado. Constata-se, então, que, no conceito gramsciano da Escola Unitária, congruente com a perspectiva da formação humana omnilateral, não há espaço para a profissionalização dos jovens no sentido específico.

A proposta educacional gramsciana buscava, portanto, realizar a integração entre cultura humanística (em seu sentido amplo e não apenas no senso tradicional) e técnico-científica, na qual o trabalho como princípio educativo se constituía no objetivo último da Escola Unitária, isto é,

[...] transformar em liberdade o que hoje é necessidade. Trata-se, portanto, de uma escola da liberdade, isto é, de uma escola onde se ensina a ser livre [...]. É a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo trabalhador o qual, produz e define a política de produção e de distribuição. É a liberdade do corpo que incorporou - com disciplina - a técnica e por esta se expressa mais profunda e plenamente. (NOSELLA, 2016. p. 193).

O caráter unitário da Escola de Gramsci reflete, fielmente, o ideário desse intelectual comunista italiano que, tendo experimentado, desde a infância até os anos do cárcere, os dissabores das dicotomias sociais, protagonizou uma história de luta pela “unitariedade”, objetivando a formação de homens livres. Seu comprometimento com essa luta foi determinante para se pensar em educação numa perspectiva libertadora, em que a escola assume papel central para a constituição de uma sociedade humanizada e igualitária.

Reportando-nos à realidade do sistema educacional brasileiro, divisamos o fato de que a Escola Unitária corresponde, atualmente, à etapa definida como educação básica, nos níveis fundamental e médio. Notadamente, em relação ao Ensino Médio, a discussão que escancara a possibilidade ou não da materialização plena de uma escola nos moldes gramscianos não se esgota às determinações legais e normativas já efetivadas, mas permanece em evidência, sobretudo entre educadores e pesquisadores que fazem a defesa de uma educação pública de qualidade, de caráter emancipatório. Neste estudo, enfatizamos Paolo Nosella, que toma de modo particular em seus trabalhos as controvérsias acerca do Ensino Médio, que, para o Educador, é a etapa de ensino estratégica do sistema escolar, haja vista sua importância na formação de uma pessoa e da própria Nação. Demandamos, pois, no capítulo imediatamente seguinte, o Ensino Médio no Brasil, com esteio nas reflexões de Paolo Nosella, enfatizando sua literatura que muito contribui para uma visão crítica e panorâmica de tão relevante matéria.

2.1 Educação unitária nacional e de elevada qualidade em contraposição à educação multiforme

Averiguando as políticas públicas de educação para o Ensino Médio, não é difícil perceber que estas, quando não excluíram totalmente as classes menos favorecidas do acesso à cultura geral, tal acessão foi dissimulada por meio da oferta do ensino profissionalizante, cujo propósito inicial de contribuir para o desenvolvimento da economia do País concordava com a delimitação do público-alvo a que esse ensino era destinado, qual seja, o proletariado, de modo a separar quem iria desempenhar as funções instrumentais (classe trabalhadora) e aquelas de cariz intelectual (classe dominante).

O posicionamento de Nosella sobre o dualismo em curso na escola média brasileira é de objeção. Sua crítica sobre o formato que o Ensino Médio assumiu, *pari-passu* à extensão da história da educação do País, é tão robusta quanto a defesa feita pelo Educador de que, aos estudantes dessa etapa de ensino, deve ser garantida uma formação integral, nacionalmente unitária e de elevada qualidade, contraposta à atual tendência de tornar o Ensino Médio cada vez mais utilitarista e profissionalizante, ainda que alegadamente integrado ao ensino regular (NOSELLA, 2016).

Aos adolescentes (todos) do Ensino Médio, de 14 a 18 anos, deve ser garantida uma formação de cultura geral, moderna e humanista, de elevada qualidade; sendo o estudo um trabalho muitas vezes mais duro e árduo que outras atividades do mercado, muitos adolescentes as “escolhem” por razões superficiais, imediatistas e utilitárias e não pela razão profunda recôndita em sua consciência; se a desumana necessidade da família os empurra para a profissionalização precoce, cabe ao Estado intervir, remunerando seu trabalho/estudo, garantindo, com isso, a indefinição profissional, direito natural dessa fase etária, sem assistencialismo ou subterfúgios didáticos. (*IBIDEM*, p. 9).

O destaque a que ora procedemos acerca do posicionamento censor de Nosella é a formação precoce dos jovens para a atividade profissional numa fase escolar que deveria ser destinada essencialmente ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, por meio do acesso à cultura geral. Assim, ele reclama que o Estado priorize em suas políticas públicas educacionais um Ensino Médio não profissionalizante e possibilite aos filhos da classe trabalhadora sobreviver sem a contribuição imediata desses jovens, postulando o argumento de que,

Por ser a fase final do ensino básico de caráter formativo, não pode ser profissionalizante. É o momento da aprendizagem marcada pela passagem da heteronomia para uma fase cada vez mais autônoma. A consideração de que o ensino médio deve priorizar a preparação (imediata ou remota) para o mercado é admitir a legitimidade da profissionalização precoce. A atual apologia do ensino profissionalizante e a ampliação desse sistema escolar é uma declaração da falência e do abandono do ensino médio humanista, "culturalmente desinteressado", destinado a preparar dirigentes. (NOSELLA, 2009, p. 1).

Em suma, assim como Gramsci na concepção da escola unitária, Nosella não vê espaço para a ideia de se apressar a formação profissional dos adolescentes no Ensino Médio brasileiro, por configurar uma fase escolar, que “[...] representa o momento

catártico mais delicado e importante na vida da pessoa” (p. 63), acrescentando que, nesse período, é “[...] quando o jovem aprende a produzir e dirigir a si mesmo, como pressuposto para produzir e dirigir a sociedade”. (NOSELLA, 2016, p. 65).

A discussão acerca da profissionalização dos adolescentes na escola média passa, impreterivelmente, pelo princípio educativo assumido pelo sistema educacional brasileiro - o trabalho. Paolo Nosella (2016) debate acerca do trabalho como princípio educativo do Ensino Médio, pois, segundo o Educador, não tem seu sentido aclarado e concorre para a indefinição pedagógica dessa fase de escolarização no Brasil. Sobre esse ponto, questiona:

De que “trabalho” se trata? Qual a natureza e a essência desse trabalho? Trata-se do trabalho em seu sentido genérico, como esforço individual para prover a própria e imediata sobrevivência, sem distinguir nem avaliar suas heterogêneas formas histórico-sociais, ou se trata especificamente do trabalho social moderno em sua forma histórica mais avançada? Nesse caso, qual o sentido, o valor e a lei fundamental do trabalho mais avançado? Em que direção aponta sua última intencionalidade? Ao mero aumento da produção (*plus trabalho*) ou ao bem estar social e liberdade de todos os homens? Em suma, o trabalho moderno “avançado” visa o aumento da produção e da produtividade ou, além disso, à liberdade do não trabalho? E esse “não trabalho” contrapõe-se a qualquer tipo de atividade humana disciplinada e racional, produtiva e criativa ou apenas ao esforço físico e mental empobrecedor e alienante? (*IBIDEM*, p. 20).

A indefinição no estatuto pedagógico dessa fase escolar passa também pela imprecisão do seu princípio fundamental, a saber, o trabalho, que, como questionado pelo autor, é inexato quanto ao seu sentido, não sendo compreensível, o que é, para quê e para quem serve. Ter precisão quanto ao princípio fundamental de uma etapa escolar é sobradamente importante, porquanto, de acordo com Educador,

A expressão "princípio" aponta para a causa final do processo educativo. Com efeito, a causa final está intencionalmente presente no ser desde a sua primeira concepção informando todo seu processo, dando-lhe unitariedade e funcionalidade, conforme a celebre expressão da filosofia antiga: o último na execução é também o primeiro na intenção. Ou seja: o objetivo final é o princípio organizativo e executivo de todo o processo. Em outras palavras, o "princípio educativo" é a razão última que informa todo o processo escolar, é a perspectiva real e de longo alcance assumida pelos educandos e pelos educadores. Nesta perspectiva selecionam-se e tomam sentido os conteúdos. (*IBIDEM*, p. 10).

Com efeito, Paolo Nosella, ainda, ressalta o fato de que, no sistema educacional brasileiro, o trabalho orienta todos os graus escolares, sendo seu princípio educativo geral

e, assim, não é identificado como o princípio pedagógico específico do Ensino Médio. O autor faz uma distinção importante entre os princípios educativo e pedagógico, pois, enquanto “[...] o primeiro um conceito mais amplo que se aplica a todo o processo educativo, o segundo é a especificidade pedagógica que diferencia cada etapa do sistema escolar” (2009, p.11) e que, portanto, o Ensino Médio não o tem definido.

O trabalho, feito princípio pedagógico, deve ser assumido em seu sentido amplo, coextensivo à existência humana, em ultrapasse aos limites do trabalho alienado produtor de mercadorias. Portanto, pensar nessa categoria como princípio fundante do Ensino Médio significa recuperar a íntima relação entre trabalho e educação, rompida pela sociedade de classes, e não apenas limitá-lo ao aspecto da profissionalização imediata, do trabalho como emprego.

Divisa-se, entretanto, uma situação bastante complexa, já que a realidade socioeconômica brasileira pressiona os filhos da classe trabalhadora à colaboração com o sustento de suas famílias. Paolo Nosella (2016), longe de negar essa realidade, reflete criticamente acerca desse aspecto, como observamos:

Infelizmente, a catástrofe social produzida no Brasil pelas classes dominantes condena a grande maioria dos jovens brasileiros à prematura e desesperada procura de qualquer atividade produtiva social para sustentar a si e sua família. Essa contradição social, frequentemente, acaba por ser internalizada acriticamente pelo pensamento e pela prática pedagógica que, em virtude disso, “prioriza” imediata e empiricamente o princípio da profissionalização do Ensino Médio. O descalabro social que nega à maioria dos jovens brasileiros uma escola de 2º grau unitária e de qualidade não pode determinar, nos educadores, uma atitude de adaptação acrítica da escola média à irracionalidade social que aí está. (*IBIDEM*, p. 22).

O autor, então, postula a ideia de que a função da escola pública, quanto à sua dimensão formativa geral, não seja suprimida pela finalidade da profissionalização prematura dos jovens. Enfatiza, ainda, a noção de que “[...] a escola precisa resgatar seu caráter essencialmente formativo e oferecer um ambiente educativo aberto, rico, crítico e orgânico”. (*IDEM*, 2016, p. 24).

É importante salientar que, mesmo entendendo a profissionalização na última etapa da educação básica como uma realidade imposta para a maioria dos jovens brasileiros, Nosella (2016) cobra dos educadores uma visão crítica sobre a matéria, no sentido de produzir nestes agentes uma atitude firme de inquietação e não de conformação com tal realidade. Noutro momento, chega a admitir que “[...] muitas pessoas alcançam algum grau de liberdade até mesmo pela escola técnica ou por uma formação profissional

precoce” (*IBIDEM*, p. 49), por intermédio da escola pública, porém ressalta que é papel dos educadores “[...] lutarem para abrir caminhos (escolas) mais apropriadas e eficientes, a fim de que todos alcancem a liberdade que o atual momento de evolução histórica possibilita”. (P.49).

Noutra interpretação, Dante Moura (2013, p. 716) comenta a conjunção de problemas da profissionalização no Ensino Médio brasileiro, considerando enfaticamente a realidade concreta que impõe limites à materialização da possibilidade de os jovens das classes populares concluírem a educação básica e somente depois pensarem em uma profissionalização. O Educador acentua que “[...] hoje isso é um luxo para os filhos da classe trabalhadora, embora há muito tempo já seja garantido como direito – exclusivo – dos jovens dos estratos médios e altos da população”.

Assim, Moura (2013) entende que, como o sistema capitalista e a burguesia continuam hegemônicos, a formação omnilateral, de maneira pública e igualitária e, ainda, sob a responsabilidade do Estado, só é possível ser discutida em uma perspectiva mais remota. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no entanto, fundamentado na ideia de formação humana integral, e tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, é factível de ser considerado uma possibilidade de caminho a ser trilhado na direção formativa pretendida. Corroboram as ideias de Moura (2013), nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43):

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

Deste modo, embora essa perspectiva formativa represente uma utopia a ser buscada, para Moura (2013), é possível dar passos nessa direção, sendo um destes o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral.

Ainda aponta o Pesquisador a noção de que não se há de esquecer de que, ainda assim, a formulação teórico-prática dessa concepção educacional enfrenta dificuldades de múltiplas ordens, quais sejam: “[...] a disputa política direta com o capital, uma vez que esse tipo de formação claramente não lhe interessa”, o Governo Federal, que “[...] tem posição completamente ambígua, raiando a esquizofrenia, às vezes adota o discurso

da politecnia e da formação humana integral, mas, nesse caso, vai muito pouco além das palavras”, e, por fim, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional “[...] enfrenta a crítica no âmbito da academia, desde as correntes mais conservadoras, que defendem a educação de cunho academicista, inspirada no iluminismo, no humanismo liberal, até os progressistas que o consideram como uma concessão aos interesses do capital” (MOURA, 2013, p.717).

Recorremos a Santos (2014) para sintetizar a ideiação de que o desafio da educação e da escola como uma organização socialmente estabelecida na sociedade contemporânea é a produção do homem completo, omnilateral. Para tanto, essa educação necessita romper com as ideologias dominantes, que considera a exploração e a opressão como algo natural, constituindo-se, assim, numa educação revolucionária, humanizadora e transformadora (ROITBERG, 2019).

Neste sentido, asseveramos que o debate recai sobre o perfil imediato e a finalidade da Educação, configurada, de um lado, por uma frente de educadores que reforçam a função das escolas profissionais no tocante ao provimento de condições atitudinais, comportamentais e acesso ao conhecimento científico e tecnológico aliado ao reconhecimento como sujeito histórico, capaz de discernimento de autonomia, enquanto, de outra parte, há educadores que ressaltam o caráter ético da educação. Concentrando-se nas suas finalidades ou espírito, Nosella ressalta a necessidade de superação das finalidades formativas burguesas mediante uma cultura extrema constituidora e constituinte da educação unitária. Para Nosella (2016), mesmo perante tantos desafios, inclusive de ordem política e econômica, “[...] o educador não pode perder de vista o horizonte de liberdade plena, concreta e imanente como objetivo fundamental da educação”. (2016, p.49). Assim, mirar nesse horizonte significa, dentre outras possibilidades, direcionar as práticas de ensino para a formação de homens críticos, reflexivos e autônomos, a fim de que estes se compreendam como produtores de sua realidade e situem-se na totalidade do processo social de que fazem parte. Essa concepção supera a óptica de educação estruturada sob o modo de ver da sociedade de classes, marcada pelo caráter formativo unilateral, que limita os sujeitos à formação parcial e, assim, não integral.

3 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÚBLICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

A base teórica assente nos conceitos e princípios da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio brasileiro utiliza-se de ideias da educação socialista, que tem como pilar a omnilateralidade, isto é, formar o homem na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. De acordo com Ciavatta (2005, p. 3),

Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos, conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius, com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica.

Essa concepção educacional, na luta por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos anos de 1980, sob a liderança do professor Demerval Saviani, marcava-se pela defesa de uma formação profissional *lato sensu* integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, na perspectiva de formação integral ou omnilateral dos estudantes.

Essa perspectiva de integração para o ensino médio com a educação profissional, no entanto, foi perdida na promulgação do texto legal em 1996, sendo aprovado pelo Congresso Nacional, nesse ano, o substitutivo Darcy Ribeiro, que instituía a dualidade entre a última etapa da educação básica, que passa a denominar-se ensino médio, e a educação profissional (BRASIL, 2007). Meses após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/1996, a publicação do Decreto n. 2.208/97 estabeleceu, obrigatoriamente, a separação ensino médio-ensino profissional.

A aprovação dessa reforma na Educação Profissional, conforme Oliveira (2014, p. 81), é caracterizada pela utilização de um mecanismo autoritário, isso, “[...] não pelo simples fato de ter sido instituída por um decreto, mas por desconsiderar aquele disposto a elaboração coletiva de uma proposta para a educação profissional”. A justificativa para tal disposição foi sustentada pelo discurso de uma suposta emergência do novo cenário econômico e produtivo, marcado pela necessidade de adequação da escola, do ensino, às tendências mais recentes do mercado de trabalho, em que

[...] o volume de informações é constantemente superado, exigindo a redefinição na formação escolar: aquisição de conhecimentos básicos e desenvolvimento da capacidade de utilizar diferentes tecnologias. Reclamava-se também a capacidade de se buscar informações, analisá-las e selecioná-las, em vez de simplesmente memorizá-las. (OLIVEIRA, 2004, p. 9).

Não obstante, as duas primeiras décadas do século XXI trouxeram de volta a discussão sobre a educação na perspectiva da formação integral ou omnilateral nos debates referentes à relação entre o ensino médio e a educação profissional. Para Oliveira (2014, p.80), “[...] as tentativas de integração das duas formações constituem esforços no sentido da recomposição do saber dos trabalhadores, sob pena de intensificação do processo alienante em que se encontra o trabalho”. Assim, como imperativo, buscou-se a revogação do Decreto n. 2.208/97, no sentido de superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, por meio de uma educação unitária e universal, sem, no entanto, se direcionar para uma formação profissional específica, o que deveria ocorrer apenas após a conclusão da educação básica de caráter formativo integral, desde os 18 anos ou mais de idade (BRASIL, 2007).

As discussões relativas à materialização dessa perspectiva formativa, ao levar em consideração a realidade de enorme desigualdade socioeconômica numa sociedade de classes como a nossa, “[...] em que grande parte dos filhos das classes populares precisam trabalhar antes dos 18 anos de idade” (MOURA, 2013, p. 707), conduziram à seguinte compreensão:

De que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país. (BRASIL, 2007, p. 24).

Assim, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que não se confunde com a educação nos moldes socialistas, aponta em sua direção porque contém os princípios de uma educação integral omnilateral e emancipatória. Foi sobre essas bases que se originou a revogação do Decreto nº. 2.208/97, dando azo à promulgação de mais um instrumento legal, circunstâncias que trouxeram de volta a possibilidade da integração entre o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, a saber, o Decreto nº. 5.154/04, expedido em 25 de julho de 2004.

Conforme Ramos (2014), outros fatos são marcantes para o desenvolvimento da política pública que envolve a Educação Profissional, quais sejam, a publicação do Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em 2007, cujo conteúdo possibilita orientar os sistemas de ensino com base nos pressupostos da rede e a incorporação dos termos do Decreto nº. 5.154/04 na LDB, por meio da Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, a fim de esclarecer e explicitar aos sistemas de ensino como a educação profissional é passível de se integrar e se articular à educação geral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN EPTNM) definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em especial na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que esteve em vigor até o início do ano em curso, reiteravam o horizonte da formação integral dos estudantes, com base nas dimensões da formação humana (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) que devem ser consideradas de maneira integrada, fundamentando-se no trabalho como princípio educativo.

O entendimento sobre o que se quer dizer com integração na implementação dessa proposta – ensino médio integrado à educação profissional – não se confunde com a ideia de sobrepor um ensino ao outro, ou, ainda, de juntar mecanicamente esses conhecimentos; antes de tudo, constitui uma integração orgânica.

Conforme Ciavatta (2005), a ideia de integrar, integração, confere ao termo o sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que sugere tratar a educação como uma totalidade social, considerando-a nas suas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. Sobre esse fenômeno, Ciavatta (2005, p. 3) exprime que

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Nesse sentido, a indissociabilidade formação geral-formação para o trabalho, no caso do ensino médio integrado ao ensino profissional, seria a fundamentação da ideia da formação integrada, plena. Ao propor uma discussão sobre os sentidos da integração, no tocante a esse viés, Ramos (2008) levanta importantes questionamentos: - é integração de quê? É só uma questão de forma? São as disciplinas da formação geral junto com a formação profissional? Quando falamos de currículo integrado, do que estamos falando? Tais indagações norteiam a análise da autora sobre o conceito de integração em três sentidos que se complementam, a saber: como ideia de formação humana; modalidade de relacionar ensino médio e educação profissional; e relação entre parte e totalidade na proposta curricular.

O primeiro sentido do conceito de integração é atribuído à formação *omnilateral*. Para Ramos (2008), esse sentido expressa uma ideia de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico formatado com suporte na emergência do modo de produção capitalista); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitam o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos orientadores das normas de conduta de uma sociedade.

O segundo sentido da integração está na indissociabilidade educação profissional- educação básica. Ramos (2008) define esse sentido como as modalidades de integração do ensino médio com a educação profissional. Evidencia que, ante as possibilidades oferecidas pela política nacional, sobre as possibilidades de proceder a uma formação integrada no ensino médio com a educação profissional, se faz necessário reconhecer que, singularmente, para as classes trabalhadoras, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica configura a profissionalização dos jovens como uma necessidade. Portanto, no Brasil, a juventude oriunda da classe trabalhadora não há de deixar para depois da educação básica ou do ensino superior o ingresso na atividade econômica. E, dessa maneira, torna claro que não está a defender uma formação profissional em detrimento da formação geral, mas aquela que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruturam sua inserção, dignamente, na vida produtiva.

E eis o terceiro sentido da integração: a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Ramos (2008) afirma que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não considerados as finalidades e o contexto produtivo em que se

aplicam. Isso significa, de acordo com a autora, que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Assim, para que ocorra a integração nesse sentido, é essencial que os conhecimentos sejam compreendidos numa perspectiva relacional, em que não haja a separação geral-específico, como bem afirma a autora no trecho a seguir:

É uma outra postura epistemológica, já salientada neste texto, que se exige, recorrendo a princípios e pressupostos da interdisciplinaridade e da visão totalizante da realidade. Não se trata de somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade. (RAMOS, 2008. p. 20).

Com amparo nessa ideia, a integração estaria relacionada diretamente a uma proposta de organização curricular que vinculasse os conhecimentos em abordagens interdisciplinares. Assim, a noção de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o da formação técnica responde por suas aplicações, seria prontamente desconstituída.

Impõe-se destacar, entretanto, que, ao mesmo tempo em que se estabelecem tais proposituras para esse modelo de educação, também se concebeu em suas bases legais e normativas a adoção dos direcionamentos relacionados com as políticas neoliberais que se caracterizam pela formação flexível dos trabalhadores, baseada em competências profissionais. Tal fenômeno impõe uma visão adaptativa e acrítica ao mercado de trabalho em um momento de mudanças nas bases produtivas, de redução do nível de emprego e de transferência de responsabilidade aos trabalhadores de se manterem ou não empregados mediante sua formação (RAMOS E CIAVATTA, 2012).

Nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) já era possível, contundentemente, identificar essa contradição, quando se apontava para a perspectiva da formação integral do estudante, mas se reiterava uma ideia de formação humana instrumental e utilitária, com centralidade nas competências.

Destaquemos o fato de que o documento sob comento foi revogado no dia 05 de janeiro deste ano, após alterações no conjunto das diretrizes estabelecidas para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A Resolução CNE/CP nº 01-2021,

publicada no *Diário Oficial da União (D.O.U)* deu novo formato e outro conteúdo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT); no entanto, trouxe, de maneira muito mais contundente, as contradições já expressas nas DCNEPTNM.

Para Ciavatta (2021, p. 5), os pontos gerais e específicos da referida Resolução, “[...] enunciam o desafio de fazer um processo educacional digno e democrático em meio ao caos legalizado de forma elegante, neste documento”. Isso porque seu conteúdo geral converge claramente para a lógica neoliberal, expressa na ideologia do mercado e desregulamentação do trabalho.

A Nota ou Manifesto de repúdio do GT 09 – Trabalho e Educação (ANPED, 2021), ao expor sua concepção crítica ao documento, chama atenção para o fato de o texto das DCNEPT não expressar consistência teórica, sendo marcado pela indefinição ou oscilação no que se refere às concepções educacionais, como se observa na sequência.

Assim, expressões e conceitos do referencial crítico, como **“trabalho como princípio educativo”, “pesquisa como princípio pedagógico”, “formação humana integral”, “integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana”, “mundo do trabalho”,** são utilizados juntamente com expressões e conceitos próprios do pensamento neoliberal, como **“competências para a laborabilidade”, “empreendedorismo”, “protagonismo”, “competências socioemocionais”, “empregabilidade”, “mercado de trabalho”,** dentre outros. (ANPED, 2021, p. 2. Grifos do autor).

Observa-se, de acordo com a análise realizada pelo Manifesto, que o emprego combinado de termos originados em campos claramente antagônicos intenciona “[...] distorcer, propositalmente, os conceitos para dificultar a interpretação por parte do leitor pouco atento ou com pouco domínio sobre eles”. (P.3).

Notadamente, nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, esse discurso surge de maneira bem contundente em um dos documentos oficiais das EEEPs: a TESE – Tecnologia Empresarial SocioEducativa – cujo teor indica um trato explicitamente mercadológico para a educação, situando a escola profissional dentro dos contornos neoliberais. Como conceito, a TESE é

[...] um instrumento para o planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades dos diversos integrantes da comunidade, ou seja, a síntese de um planejamento estratégico para uma gestão por resultados. A TESE traz para a escola profissional uma filosofia de gestão

estratégica, entretanto, sem perder de vista a função e os objetivos de uma escola pública de qualidade. (CEARÁ, 2014, p. 122).

A filosofia da gestão estratégica da TESE se assenta nas quatro aprendizagens contidas no Relatório de Jacques Delors (1996) e denominadas de pilares da educação, quais sejam: aprender a ser, a fazer, a conviver e a aprender. A importância conferida a esse documento pela SEDUC é tamanha que a compreensão da TESE faz parte de uma das etapas do processo seletivo para a composição do corpo docente da base comum curricular das EEEPs; a etapa é desenvolvida em formato de seminário com duração de quatro horas, em que os futuros docentes são instigados a vislumbrar a educação sob a óptica gerencial de uma empresa.

Além de a TESE não atender à complexidade do processo educativo, por seu caráter ideológico empresarial, que traz estratégias gerenciais para o chão da escola, seu breve estudo não desperta a atenção dos docentes para os fundamentos precípuos do projeto, que é a articulação entre formação geral e educação profissional, na perspectiva da formação integral do educando.

Vê-se, então, que o mesmo modelo de educação que trata de conceitos e princípios baseados num tipo de formação que visa a superar a divisão social do trabalho, conjuga-se com ditames neoliberais que subordinam a educação à lógica de exploração do mercado. Assinalamos, destarte, o distanciamento das proposições iniciais daqueles educadores envolvidos na luta por uma nova LDB e, depois, pela revogação do Decreto n. 2.208/97, culminando na promulgação do Decreto nº. 5.154/04, que possibilitaria a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio.

Entendemos que essa luta, firmada na ideia de uma educação assentada sobre outras bases e que, por vezes perdida, não será paralisada, mesmo diante dos revezes característicos do mundo capital - pelo contrário, afirma Frigotto (1989: 24):

A escola ao explorar [...] as contradições inerentes à sociedade capitalista é ou pode ser um instrumento de mediação na negação dessas relações sociais de produção. Mais que isto, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação dessas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e trabalho intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho.

Assim, não é o caso de esperar que ocorra, primeiramente, a superação das atuais relações sociais estruturadas sobre o modo de produção capitalista, para que, depois, seja estabelecida uma escola compatível com um novo modelo de sociedade, mas sim atuar

em meio às contradições inerentes ao modelo hegemônico, na perspectiva de produzir movimentos que venham a contribuir para o rompimento da dualidade estrutural na esfera da educação.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Natureza da Pesquisa

A pesquisa aqui relatada teve como enfoque metodológico o materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). A concepção teórica assumida compreende o modo humano de produção social da existência, vinculando-se a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Conceitualmente, de acordo com D. C. Gomide (2013: 3),

O termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história.

Para Denise Camargo Gomide (2013), o estudo que se desenvolve sob o prisma do materialismo histórico deve privilegiar a historicidade do ser, os determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais, de modo a considerar, essencialmente, a complexa realidade social dos vários momentos históricos. Deste modo, a investigação científica deve responder a algo socialmente estabelecido, sinalizando para o fato de que, “[...] em cada pesquisa que se pauta pelo enfoque materialista existe um projeto de transformação para a sociedade”. (GOMIDE, 2013, p. 6).

Em relação aos procedimentos pormenorizados, utilizamos levantamento bibliográfico e documental – procedimentos habituais nas pesquisas exploratórias – com suporte no estudo de fontes primárias, em que leis, decretos e documentos estabelecem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da esfera estadual e federal.

No tocante à legislação, foram reunidos e examinados: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996; Lei nº 11.741/2008, que alterou dispositivos da LDB e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica; Lei Estadual nº 14.273/2008, que dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) no Ceará; os Decretos: nº 2.208/1997, que instituiu a separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional, aprovado durante o

governo de Fernando Henrique Cardoso; nº 5.154/2004, que restabeleceu os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, e nº 6.302/2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado.

O estudo ainda envolve documentos do Ministério da Educação (MEC) - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, e o Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, cujo conteúdo possibilita orientar os sistemas de ensino no desenvolvimento dessa política.

Em relação às Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, nos detivemos no Relatório de Gestão O Pensar e o Fazer da Educação Profissional no Ceará – 2008 a 2014 e no Manual Operacional Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial SocioEducativa (TESE). Acreditamos que a análise crítica destes documentos desvela em seu conteúdo as proposições (declaradas e latentes) da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.

Para dar corpo aos fundamentos da educação omnilateral e emancipatória no Brasil, buscamos fundamentos nos estudos do educador-pesquisador Paolo Nosella, que contribui intensivamente para a compreensão desse arcabouço teórico, com amparo na leitura histórica dos textos de Antônio Gramsci, adotando para a leitura e interpretação dois livros do Educador, *A escola de Gramsci* (2016) e *Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci* (2016). A demanda por ensaios e artigos envolveu, prioritariamente, a Biblioteca Eletrônica Científica Online – SciELO, com sete produções literárias atribuídas a Paolo Nosella, a saber: *Le ceneri de Gramsci*, poema de Pier Paolo Pasolini: a crise de 1956 e a proposta da cultura extrema; *A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação*; *Ética e pesquisa*; *Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois*; *Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da politecnicidade*; *Ensino Médio: unitário ou multifórmico?*; *Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico*. Destas produções, as três últimas, pelo fato de conformarem maior aproximação com a temática da pesquisa, foram definidas para o estudo. E, por fim, acessamos a Revista *Labor*, na qual Nosella é coautor de um recente trabalho correlato à proposta da pesquisa, “A ‘cultura extrema’ enquanto estratégia de hegemonia: uma análise a partir dos escritos de Antônio Gramsci” (2019). Colaboram, ainda, para a discussão e contextualização histórica da educação, Manacorda (2007, 2010,

2012), Moura (2007, 2013), Oliveira (2007, 2008, 2014), Ramos (2008, 2014), Saviani (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

4.2 Coleta de Dados

O meio utilizado para a coleta de dados foi um questionário *online* composto de 11 questões (Apêndice A) abertas e fechadas, que buscaram resposta para a pergunta/problema desta pesquisa: - Qual a compreensão da perspectiva da educação integral omnilateral e emancipatória pelos educadores que atuam nas Escolas Estaduais de Educação Profissional?

O questionário, conforme Gil (2008), é uma técnica de investigação constituída por um conjunto de perguntas que são submetidas a uma conjunção de pessoas com o objetivo de propiciar ao pesquisador determinadas informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores etc.

Sua elaboração fundamenta-se na tradução dos objetivos da pesquisa em questões específicas. Nesse sentido, as respostas “[...] irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa”. (GIL, 2008, p. 140).

A opção pelo questionário *online* se justifica pelas inúmeras vantagens expressas, especificamente, no contexto da pandemia do novo coronavírus¹ que acomete a população mundial desde o início de 2020 e nos impôs uma série de cuidados como medida de contenção da propagação da doença, incluso o distanciamento social, sugerido pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

¹ Os primeiros casos da doença foram confirmados na cidade de Wuhan, na China. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional e, em seguida, na data de 11 de março do mesmo ano, foi caracterizada como pandemia, produzindo mudanças substantivas na vida de bilhões de pessoas mundo afora – e, por conseguinte, no contexto desta pesquisa. O primeiro caso confirmado no Brasil foi em 26/02/2020, na cidade de São Paulo. No Ceará, um boletim divulgado pela Secretaria Estadual de Saúde confirmou o primeiro caso no Estado em 15/03/2020. No dia seguinte, o governador Camilo Santana (PT) assinou o decreto 33.510/2020 que, entre outras medidas, suspendeu as aulas presenciais em todas as instituições de ensino por quinze dias como medida sanitária importante para a contenção do vírus. As escolas passaram a adotar o que se chamou de “ensino remoto” como meio de continuidade das atividades escolares. O decreto estadual foi prorrogado sucessivas vezes até que, em junho de 2021, teve início a flexibilização da lei que permite a volta gradual das atividades escolares presenciais. Em setembro de 2021, decreto assinado pelo governador permitiu o retorno de 100% dos alunos às escolas.

4.3 Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa desenvolve-se no âmbito das Escolas Estaduais de Educação Profissional da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 2, uma das vinte coordenadorias que compõem o Órgão de Execução Regional instituído pela Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC. As CREDEs são responsáveis pelas escolas estaduais de todo o Ceará, atuando diretamente com seus professores, coordenadores e demais componentes da educação do Estado em atividades nas unidades de ensino.

De acordo com dados disponíveis na CREDE, existem 46 Escolas de Ensino Médio distribuídas em quinze municípios no Estado, das quais nove são profissionais, a saber: EEEP Adriano Nobre (Itapajé), EEEP Luiz Gonzaga Fonseca Mota (Amontada), EEEP Professora Abigail Sampaio (Paracuru), EEEP Alan Pinho Tabosa (Pentecoste), EEEP Walter Ramos de Araújo (São Gonçalo do Amarante), EEEP Maria Auday Vasconcelos Nery (Uruburetama), EEEP Rita Aguiar Barbosa (Itapipoca), EEEP José Ribeiro Damasceno (Trairi) e EEEP Flávio Gomes Granjeiro (Paraipaba). Considerando fatores como quantidade de turmas por escola, oferta de cursos técnicos distintos que implicam na quantidade de professores contratados – critério de exclusão da pesquisa (professores que não estão em efetiva regência de classe), o número de possíveis pesquisados foi estimado em 250 docentes.

4.4 Análise dos dados

Aprovada pelo Comitê de Ética, esta pesquisa caminhou para a segunda etapa, relativa à técnica de investigação: a aplicação do questionário aos docentes das EEEPs da segunda Coordenadoria Regional do Desenvolvimento da Educação – CREDE 02. Nessa fase, os educadores que fazem parte da rede estadual de ensino profissional (profissionais da base comum curricular e profissionais da formação profissional) foram convidados a preencher um questionário *online* por meio de um aplicativo de gerenciamento de pesquisas da Google, o *Google Forms*.

A abertura e o fechamento do questionário para a obtenção dos dados pesquisáveis obedeceram, devidamente, o cronograma da pesquisa (de 16 de fevereiro de 2021 a 02 de março do mesmo ano), perfazendo duas semanas o tempo destinado aos docentes para respondê-lo. O *link* de acesso ao formulário foi encaminhado via *e-mail* para as escolas,

a fim de que os diretores das referidas instituições o disponibilizassem aos seus quadros de professores.

Levantamento anteriormente realizado junto à Coordenação da CREDE 02, nos permitiu, de acordo com dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), conhecer o número de professores que compõem as EEEPs dessa Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. Observou-se, desde então, os profissionais em efetiva regência de classe (critério estabelecido para consecução do experimento), sendo excluídos os demais profissionais. Assim, as Escolas Estaduais de Educação Profissional investigadas contam com 250 docentes, dos quais 39 aceitaram participar do estudo. Realçamos o fato de termos, na pesquisa, representatividade das nove EEEPs, de modo que nenhuma dessas escolas deixou de colaborar para a recolha de dados.

As respostas coletadas nos quesitos objetivos e transcritas nas discussões estão expressas de acordo com a ordem de participação dos professores. Recorremos a essa ordem com vistas a manter preservada a identidade dos pesquisados e, para denominá-los, optamos pelas letras do alfabeto. Observando que o número de pesquisados é maior do que o de letras, ao concluir a 26ª participação (correspondente à letra “Z”), inicia-se outra sequência, representada por uma letra maiúscula seguida de uma minúscula: Aa, Bb, Cc, Dd etc.

O questionário, composto por questões objetivas e subjetivas, foi organizado em duas seções: 1) Perfil e experiência profissional; e 2) Acepção correlata à perspectiva formativa integral. As informações iniciais acerca do perfil profissional dos professores privilegiaram local de trabalho, tempo de experiência como docente da rede estadual de educação profissional e constituição do quadro docente, em que demandamos identificar se o professor compunha a área da formação geral ou técnica.

4.4.1 Seção I

Considerando que a quantidade de docentes da base comum curricular é superior ao total de docentes das disciplinas específicas do eixo profissionalizante nas EEEPs, a composição da amostragem do estudo não foi dessemelhante a essa razão: 66,7% consistem em professores da formação geral, servidores do Estado (efetivos ou com contrato temporário) e 33,3%, professores horistas contratados pelo regime da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, via contrato de gestão firmado com o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC).

Em relação ao tempo de atuação profissional na rede, todos os participantes possuem mais de um ano de experiência, sendo maioria — totalizando 71,8% — aqueles que afirmaram possuir tempo igual ou superior a quatro anos de prática docente em uma Escola Estadual de Educação Profissional, o que julgamos relevante para a solidez dos indicadores recolhidos, pois, tomando como referência os 13 anos de implantação das EEEPs no Ceará, divisa-se uma representatividade que informa significativo tempo de experiência docente de imersão nas rotinas pedagógicas dessas escolas.

4.4.2 Seção II

Concluída a primeira seção, as questões seguintes investigaram o objeto de estudo da pesquisa em si, isto é, a compreensão dos professores sobre a perspectiva da educação integral omnilateral e emancipatória, com suporte na contextualização dos princípios e concepções que fundamentam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, sendo solicitadas, ao final do questionário, sugestões de temáticas, que, levando em consideração os aspectos pesquisados, contribuíssem para um material didático a ser introduzido em curso de formação continuada de professores direcionado aos docentes das EEEPs.

As informações coletadas são submetidas à lente do materialismo histórico-dialético, ao considerar que nenhum fenômeno é passível de ser visto, compreendido e/ou explicado como algo isolado. Isso significa interpretarmos a realidade, contraditória e em constante transformação, por via da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade.

5 DESVELANDO A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E EMANCIPATÓRIA

5.1 O autoexame da compreensão pelos professores

O documento intitulado Relatório de Gestão: o Pensar e o Fazer da Educação Profissional no Ceará: 2008-2014, elaborado pela SEDUC, norteou o exame da compreensão dos docentes participantes da pesquisa acerca da perspectiva da educação omnilateral e emancipatória.

Comprovamos que a compreensão sobre a perspectiva de formação humana que fundamenta o processo educacional nas Escolas Estaduais de Educação Profissional é tida, majoritariamente, como clara entre os professores investigados, mas não absoluta, já que 28, 2% julgam essa compreensão incompleta ou limitada, e, 2, 6% não a possuem.

A predominância nas respostas “compreendo claramente”, no entanto, não é capaz de revelar inteiramente a coerência com as concepções filosóficas que sustentam a perspectiva da formação humana integral. Isso porque, na análise de outras informações coletadas, é possível encontrar elementos que contradizem a clareza dessa concepção e que enveredam nitidamente pelo caminho da formação unilateral — fomentada e promovida pela lógica do capital — que, introduzida no chão da escola, desfigura o processo educacional na qualidade de formação humana, fragmentando saberes e reproduzindo a cisão histórica entre os que pensam (intelectuais) e os que fazem (trabalhadores).

Na direção oposta, a perspectiva da educação integral, em sua acepção omnilateral, implica a superação da unilateralidade, isto é, a ruptura com a cultura limitada e limitante da sociedade capitalista. Essa ruptura, que, de acordo com Arrais e Oliveira (2021, p. 8), “[...] implica a necessária crítica a tudo aquilo que obstaculize ou combata os potenciais humanizadores de cada grupo social ou classe, com sua cultura e suas particularidades”. Neste sentido, envolve o reconhecimento e o respeito mútuo no gozo da liberdade coletiva, superação do trabalho manual e intelectual, bem como dos preconceitos da vida social burguesa e seu ódio de classe.

A inteireza do conhecimento e suas conexões são enfatizadas pelo documento da SEDUC-CE, em detrimento dos outros elementos importantes na perspectiva da educação

omnilateral e emancipatória, haja vista que, na acepção da Secretaria, na formação desse ser integral,

[...] é imprescindível a compreensão do real como totalidade, o que exige o conhecimento das partes e as relações entre elas. O movimento da parte para o todo e do todo para a parte possibilita transitar pelos conhecimentos científicos (conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos) e dados de realidade (a prática em si), buscando construir novos conhecimentos que deem conta da superação das dificuldades apresentadas na vida cotidiana e no exercício da profissão. [...] Na perspectiva da compreensão do todo, do situar-se frente aos inúmeros desafios que a vida impõe, entende-se que todo o conhecimento, viabilizado por meio dos conteúdos curriculares, assim como através das inúmeras experiências/vivências que permeiam o desenvolver dos cursos, não deve ser estratificado como mais ou menos importante. (SEDUC, 2014, p. 114).

Assim, a concepção de totalidade do desenvolvimento humano que referencia o processo educacional nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, exprime que, ao mesmo tempo em que o homem se reconhece como tal na sua prática sobre o mundo, ele precisa atuar como um todo sobre o real, com todas as suas faculdades humanas, todo seu potencial e não como ser fragmentado. Como explica Manacorda (2007, p. 87), o conceito de homem onilateral

[...] frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.

Visionar a integralidade do ser no processo educacional significa, portanto, romper radicalmente com a óptica da unilateralidade, que se revela nas mais variadas modalidades de limitação, decorrentes da dinâmica cultural do capital que se expressa mediante a internalização de valores burgueses relacionados a competitividade, exclusivismo, egoísmo etc.

A investigação acerca da compreensão dos professores sobre a perspectiva de se formar homens integrais e omnilaterais e, portanto, não unilaterais, passa exatamente pela luta de superação das relações sociais e dos valores desumanizadores da racionalidade burguesa. Nela, a dinâmica da vida social não é definida pelas necessidades humanas em si, mas pela valorização do capital.

5.2 O confronto do autoexame dos professores com o modelo da gestão pedagógica (TESE)

É curioso e contraditório o fato de a SEDUC delinear a ideia de formação humana integral e, ao mesmo tempo, adotar como modelo da gestão pedagógica para as Escolas Estaduais de Educação Profissional a Tecnologia Empresarial SocioEducativa (TESE), um manual operacional, cujos parâmetros estão embasados na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), que traz para o chão da escola uma experiência de gerência empresarial. Essa tecnologia, como bem afirma o próprio documento:

[...] objetiva formar uma consciência empresarial humanística nos componentes da organização [...] que busca garantir a excelência do Ensino Médio público. Ela é definida como a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples, que facilmente podem ser implantados na rotina escolar. Nela, a projeção dos resultados esperados e respectivos indicadores geram relatórios claros e objetivos, permitindo o acompanhamento por todos os parceiros internos e externos e, por conseguinte, a retroalimentação das informações necessárias para os ajustes e redirecionamentos no projeto escolar. Teoricamente, a TESE trata do “óbvio”. A prática, porém, envolve conscientização e disposição para rever paradigmas, bem como assumir uma nova postura, transformando obstáculos em oportunidades de aprendizado e de sucesso. (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, MANUAL OPERACIONAL DA TESE, p. 6).

Não é necessário grande esforço para compreender que, além da linguagem utilizada no documento, seu conteúdo revela claramente o trato mercadológico conferido à educação, reduzindo a gestão do processo educacional à condução de um negócio em que se requer atitude empresarial de educadores e educandos. Em suma, nessa filosofia, a escola deve pensar como uma empresa, conforme se verifica:

Produtora de riquezas morais, e riquezas materiais; É formadora de cidadãos éticos, aptos a empresariar suas competências e habilidades; Eficiente nos processos, métodos e técnicas; Efetiva na qualidade do ensino, consciente de sua autoridade moral como escola de referência do Ensino Médio público no Estado e no país; Eficaz nos resultados, superando a expectativa da comunidade e do investidor social, tendo o estudante como parceiro na construção de seu projeto de vida e os pais como educadores familiares, parceiros deste empreendimento. (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, MANUAL OPERACIONAL, 2004, p. 22).

A TESE é repassada às Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, de maneira que — se utilizando dos termos do próprio documento — do “gestor ao

educando”, haja incorporação e vivência de seus postulados. O manual ainda aponta, desde a elaboração anual de um Plano de Ação, premissas básicas para essas escolas, conforme está na sequência.

Protagonismo Juvenil – o jovem como partícipe em todas as ações da escola (problemas e soluções) e construtor do seu Projeto de Vida.
Formação Continuada – educador em processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento.
Atitude Empresarial – Centro voltado para o alcance dos objetivos e resultados pactuados, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, sobretudo a Pedagogia da Presença e a Educação pelo Trabalho.
Corresponsabilidade – Parceiros públicos e privados comprometidos com a melhoria da qualidade do Ensino Médio.
Replicabilidade – Viabilidade da proposta possibilitando a sua reprodução na rede pública estadual. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, MANUAL OPERACIONAL DA TESE, p. 21).

Observa-se que essas premissas correspondem exatamente aos moldes do setor empresarial capitalista. São enunciados que repercutem nos estudantes e professores a ideia da educação como mercadoria, sendo a experiência validada por via dos resultados alcançados. Para Rafael (2015:64),

Estas premissas da TESE, de natureza empresarial, não possibilita e nem é esta a intenção, de formar o jovem para a emancipação humana e social, através da profissão adquirida, haja vista que, na sociedade capitalista em que as relações sociais se pautam na desigualdade e enriquecimento individual, embora a educação desenvolva um papel importante na elevação da consciência de classes, não cabe a ela, simplesmente, como vem atribuindo, os representantes do capital, a mudança radical da sociedade [...]. Temos a convicção de que é impossível alcançarmos a emancipação humana numa sociedade capitalista e principalmente em uma educação que tem como base uma filosofia empresarial a qual produz na cabeça dos alunos a necessidade de servir ao mercado.

Por ser a TESE, enfaticamente, o documento acessado pelos professores que compõem os quadros docentes das EEEPs para sistematizar o trabalho pedagógico, tornou-se necessário abordá-la no estudo. Questionamos, então, se os docentes enxergavam no conteúdo desse instrumento coerência com as proposituras de uma educação que tem como horizonte a formação integral dos estudantes ou se, ao contrário, atende a concepção liberal de educação, que limita o processo educativo à perspectiva de preparação para o mercado de trabalho.

A maior parte dos professores (71,8%) entende que o Manual Operacional da TESE se une, em seu teor, às proposituras de uma educação com vistas à formação

integral dos estudantes. Já 28,2% dos pesquisados compreendem que não. Para estes últimos, a filosofia gerencialista com enfoque em resultados e dados numéricos, transplantada para o espaço escolar, atende a outra concepção educacional, aquela que é determinada pela dinâmica do mercado de trabalho.

Retomamos, aqui, as considerações feitas sobre os dados extraídos da primeira questão da seção II, na qual obtivemos um percentual majoritário (69,2%), muito próximo ao da segunda questão averiguada. Naquela análise inicial, constatamos que a maioria dos docentes julga ter clareza quanto à ideia de formação humana omnilateral assumida pela SEDUC como substancial para o processo de ensino e aprendizagem nas EEEPs.

Considerando os princípios filosóficos que fundamentam a perspectiva de uma educação emancipatória que não se submete aos imperativos do capital e que, portanto, não estão na TESE, é possível inferir que, embora um maior número de professores tenha afirmado conhecimento claro sobre a concepção formativa omnilateral, esses profissionais não conseguem reconhecer suas bases teóricas e, assim, distingui-las de outras concepções explicitamente opostas, somando-se aos demais docentes que não possuem tal entendimento, seja parcial ou ainda totalmente.

Assim, consideramos relevante diminuir o distanciamento dos educadores em relação às concepções que dão fundamento à Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, a fim de que as práticas de ensino se encaminhem à luz da perspectiva omnilateral e emancipatória da educação. Desta maneira, estaríamos ensaiando “movimentos” coletivos unitários e de qualidade, visando a contribuir para transformar as relações sociais hodiernas.

5.3 Dificuldades dos docentes ao ingressarem nas EEEPs

A existência dos entraves no sentido de os docentes compreenderem as proposituras do modelo de educação do qual são partícipes revelou-se de maneira mais precisa quando esses profissionais foram questionados sobre as dificuldades experimentadas, especificamente, ao ingressarem no corpo docente das EEEPs. Destacamos, a seguir, algumas respostas que manifestam tais percepções:

Confesso que ainda sinto, pois acredito que a proposta abordada nos nossos documentos difere da proposta pragmática, no cotidiano, observamos cada vez mais, a construção de uma educação unilateral voltada diretamente para atender as exigências do ditame do capital,

obscurecendo a essência do processo formativo proposto à escola. (PROFESSOR A).

Sim, pois não tinha muitos conhecimentos de uma formação integrada. (PROFESSOR E).

Sim, é necessário uma formação para que o professor se sinta inserido. (PROFESSOR Gg).

Sim, por vim de uma situação mais da área da saúde, assistência em saúde. Vi grande dificuldade em entender os processos e modelos de educação. (PROFESSOR K).

Inicialmente sim, pois eu não havia ainda participado de uma escola com essa estrutura integral. (PROFESSOR S).

Sim. Falta integração e formação das bases comum e técnica. (PROFESSOR I).

Senti dificuldade em compreender a educação integral e a materialização desse conceito na prática docente. (PROFESSOR O).

Sim. Sempre trabalhei em escolas regulares. Ao ingressar na escola profissional, percebi que a filosofia da escola era e tinha que ser vivida. Tal filosofia segue os moldes de uma educação baseada em uma empresa. Ainda hoje tenho dificuldade de compreender esta relação educação x empresa. (PROFESSOR U).

Essas informações sugerem que os educadores chegam às Escolas Estaduais de Educação Profissional oriundos de variados contextos profissionais, como, por exemplo, de áreas de atuação distintas da seara educacional, ou de escolas regulares, indicando inexperience relativamente à docência em tempo integral e com o próprio formato do ensino integrado. Sentir-se inserido, nessas circunstâncias, parece ser um imperativo na explicação de um dos pesquisados, quando se reclama por uma formação como meio de atenuar essa condição por ele observada.

O encontro com o novo modelo de educação, Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral, figura ocorrer de modo emergente, de sorte que é na prática do cotidiano que o professor desvela, paulatinamente, o arranjo educacional do qual faz parte.

Ao vivenciar as experiências em sala de aula é que pude compreender esse modelo educacional. (PROFESSOR Kk).

Ao ingressar sim, mas ao longo da trajetória profissional nesta escola, dos estudos que realizamos para melhor nossa prática, isso foi se delineando. (PROFESSOR Hh).

Sim. Pela falta de experiência, o modelo escolar era algo distante das atividades que eu desenvolvia outrora, o que dificultou a compreensão imediata. (PROFESSOR Mm).

No início sim, pois o documento tem uma linguagem um tanto técnica, mas no decorrer do tempo com a vivência foi sendo mais fácil assimilar. (PROFESSOR L).

Chama-nos atenção nas respostas sob relato, dentre outras indicações, o dilema que decorre da falta de entendimento no que diz respeito a “relação educação x empresa” que, certamente, vem do estudo exclusivo do Manual Operacional da TESE repassado para os docentes na seletiva de admissão, fazendo com que se perca de vista, para a inserção deste profissional na escola, abordagens cruciais para a compreensão da proposta da integração entre Ensino Médio e Ensino Profissional, ou ainda, nos termos de um pesquisado, *“obscurecendo a essência do processo formativo proposto à escola.”*

Embora expressas em termos e redações distintos, as dificuldades elencadas pelos professores parecem encontrar seu cerne na real necessidade da oferta de condições formativas que lhes possibilitem ingressar nos quadros docentes das EEEPs, usufruindo do conhecimento elementar sobre as bases conceituais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Esse conhecimento envolveria os fundamentos da educação profissional e tecnológica, as dimensões estruturantes da integração - trabalho, ciência, cultura e tecnologia - os fundamentos da relação trabalho e educação, o trabalho como princípio educativo e a interdisciplinaridade, pesquisa e contextualização como princípios pedagógicos.

Além dos relatos apreciados anteriormente, que confirmam e esclarecem as dificuldades experimentadas pelos professores na compreensão daquilo que se propõe para a modalidade de educação desenvolvida nas EEEPs, há também resultados que são dessemelhantes a essa percepção. Nesses, alguns pesquisados preferiram não argumentar ou explorar com objetividade suas justificativas, como mostramos a seguir.

Consegui com facilidade, pois sou muito curiosa e procurei estudar. (PROFESSOR C).

Não! Abdiqueei de escola regular porque vi que o modelo seria desafiador! (PROFESSOR N).

De compreender não, mas as dificuldades são naturais e vieram em função de ser naquele momento uma experiência nova. (PROFESSOR Bb).

Outras explicações sugerem que a compreensão foi facilitada não por algo que é comum à rede, mas em razão de circunstâncias particulares, experiências e especificidades metodológicas assumidas pela escola que o docente integra.

Não percebi dificuldades, uma vez que minha formação acadêmica já me preparava para a realidade da escola profissional, quando participava de bolsa de iniciação à docência dentro de um ambiente de EEEP. (PROFESSOR Aa).

Porque já tinha o conhecimento sobre o modelo de educação. (PROFESSOR H).

Nenhuma. Tendo em vista o modelo de trabalho realizado na escola. Aprendizagem cooperativa. (PROFESSOR Ii).

Não, por conta do apoio e acompanhamento bem realizado pelos coordenadores, secretários e diretor. (PROFESSOR V).

Compondo esse repertório de informações, destacamos a preocupação de um dos pesquisados em relação ao efetivo alcance daquilo que as Escolas Profissionais traçam como fim do trajeto formativo para seus estudantes, ou seja, uma educação que privilegie a integralidade do ser.

Não. O grande desafio, enquanto docente, é sentir se realmente a Escola consegue atingir, eficazmente, todas essas dimensões da vida do aluno. (PROFESSOR B).

A inquietação do professor, que consideramos oportuna e muito relevante para este panorama, abre espaço para uma reflexão crítica sobre que reais finalidades o Programa de Educação das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará procura atender por meio de suas rotinas pedagógicas numa etapa de ensino — como defende Paolo Nosella (2015:124) — estratégica do sistema escolar e decisiva para a formação geral do cidadão. Para este autor,

É fruto de simplismo teórico a concepção do sistema escolar como uma linha homogênea, regular, ascendente e “infinita” que vai da educação infantil até os cursos de pós-graduação e de formação permanente. O sistema escolar é mais bem representado, arquitetonicamente, por uma linha curva ou um arco, em que o ensino médio é a pedra angular ou chave de abóbada (chiave di volta – clef de vouûte) do processo formativo e, portanto, do sistema.

A máxima relevância da fase escolar do ensino médio, nas palavras de Nosella, que se justifica em sua intrínseca dimensão individual e social, só valida o caminho de

investigação definido neste estudo, cujos passos realçam uma formação transposta aos ditames do capital, ou seja, uma formação que tem como perspectiva a integralidade e a emancipação dos sujeitos, à luz da qual o Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional deve ser, de acordo com a SEDUC, direcionado nas EEEPs.

Reiteramos a ideia de que a elaboração do modelo de educação do qual fazem parte essas escolas funda-se numa perspectiva de superação da dualidade entre formação geral e formação específica, que desloca o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (DOCUMENTO-BASE, BRASIL/MEC/SETEC, 2007).

5.4 Reconhecimento do trabalho, ciência e tecnologia como dimensões estruturantes da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio

Com apoio na abordagem dos elementos estruturantes da formação humana – trabalho, ciência, cultura e tecnologia – foi questionado aos professores se estes consideravam relevante o estudo dessas dimensões e de outras categorias correlatas para constituir um corpo docente apto ao projeto de integração que as EEEPs requerem nos termos da legislação. Foi unânime, entre os pesquisados, a resposta afirmativa a esta interrogação. Em suas mais variadas justificativas, os docentes concordaram sobre a importância do conhecimento das tônicas em foco. Destacamos, a seguir, algumas contribuições deste item.

Sim, a proposta da escola é a formação integral do estudante, tanto o seu lado cognitivo quanto seu lado humano, portanto o professor deve estar preparado para abranger e colaborar nessa formação. (PROFESSOR R).

Sim. Com certeza. Para uma formação integral do estudante a que este modelo de escola se propõe, precisamos trabalhar diversas dimensões e campo do conhecimento para proporcionar aos nossos estudantes habilidades diversas para atuar de forma qualitativa e responsável na sociedade. (PROFESSOR W).

Sim. São três eixos, que se bem relacionados, fomentam o conhecimento, a ação e a valorização de tudo que se venha a produzir na sociedade. (PROFESSOR U).

Sim, todo acréscimo de conhecimento é válido para tornar os discentes um ser em formação mais completo. (PROFESSOR T).

A formação profissional não se limita apenas ao discente, sendo este um ponto necessário para o desenvolvimento do docente, tanto no ambiente educacional e entrelaçando a necessidade emocional de ambos, gerando um crescimento mútuo e o maior ganho social. (PROFESSOR G).

Sim, quanto mais informações os profissionais que estão à frente da formação dos nossos jovens, melhor poderá contribuir e direcionar o processo de ensino e formação dos alunos. (PROFESSOR S).

Sim. Quanto mais se busca aprender e conhecer um todo, mais se tem a ensinar e se desenvolver Como educador. Precisa haver integração com as bases dentro de uma EEEP. (PROFESSOR I).

Sim, pois um trabalho direcionado nesse âmbito precisa de formações e extensão para que possa ser desenvolvido pelos docentes e trabalhado de acordo com as necessidades e habilidades que cada aluno almeje. (PROFESSOR V).

As respostas apuradas apontam para a necessidade de aprofundamento das categorias mencionadas, cuja indissociabilidade atende à intencionalidade de uma formação integral. A proposição desses elementos da formação humana no interior das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), cujo texto normativo aplica-se a todas as modalidades de ensino médio, constitui um dos princípios específicos que orientam a última etapa da educação básica. No documento, são esclarecidas as conceituações dessas dimensões:

- a) o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;
- b) a ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. (BRASIL, 2018, p. 3).

Atrelado aos conceitos de trabalho e de ciência, o texto legal explicita em que termos devem ser entendidas as categorias **tecnologia** e **cultura** como dimensões da formação humana:

- c) a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida;
- d) a cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2018, p. 3).

O mesmo quadro de definições é estabelecido no Documento-Base do MEC “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”. Na referida normativa, o detalhamento conceitual compreende a categoria trabalho como uma mediação de primeira ordem na produção da existência e objetivação da vida humana, em que seu sentido ontológico é o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais; a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade possibilita a transmissão para distintas gerações, ao mesmo tempo em que são passíveis de questionamentos e superáveis historicamente, no movimento permanente de elaboração de mais conhecimentos; a tecnologia, como uma extensão das capacidades humanas e, portanto, a mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real); e, finalmente, a cultura, compreendida com amparo em Antônio Gramsci (1991), no seu sentido mais ampliado possível, como norma de comportamento das pessoas numa sociedade e expressão da sua organização político-econômica, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social (DOCUMENTO-BASE, BRASIL/MEC/SETEC, 2007).

O estudo conceitual dos elementos integradores da formação humana, entretanto, não se limita ao seu conhecimento instrumental, o que é capaz de implicar no esvaziamento de sentido e, por consequência, na perda da potencialidade formativa que há neles. É necessário, antes, proceder a uma reflexão rigorosa sobre essas categorias. Na perspectiva de Silva e Colantonio (2014: 626),

Nomear trabalho, cultura, ciência e tecnologia como centro das propostas curriculares para o ensino médio exige mais do que a busca pelos significados de cada um dos elementos que o compõe, e ultrapassa o sentido de justificá-los ou legitimá-los no discurso sobre o currículo. Sinalizamos para o necessário desafio de se buscar, juntamente com os sujeitos jovens e adultos aos quais essas proposições se destinam, os significantes desses conceitos como forma de desvelá-los e explorá-los na história, nas relações de poder e nos interesses que circundam as relações sociais entre o trabalho, a ciência, a tecnologia na contemporaneidade. O texto normativo é expressão de uma prática social, o que torna igualmente relevante a compreensão das relações sociais que tensionam suas proposições, com vistas a superar sua limitação instrumental.

A necessidade de que essas categorias não sejam fragilizadas pelas incorporações exclusivamente formais, mas que, pelo contrário, sejam submetidas a uma reflexão crítica por parte de todos os que com elas se envolverem, decorre justamente do fato de que, na sociedade de base capitalista, todas as relações sociais são forçadas como objeto, o que

inclui a relação cultura, ciência, trabalho e tecnologia. Nessa dinâmica, as dimensões estruturantes da formação humana são submetidas à separação gradativa sujeito-objeto e ser humano-natureza, permanecendo, assim, desintegradas na realidade concreta. Assim, conforme Silva e Colontonio (2014), torna-se imperativo por parte dos professores o exercício de uma crítica profunda, com o propósito de “[...] não tornar tais proposições fragmentos didáticos que apenas conferem aos currículos e às suas práticas a aparência de inovação” (p. 625), quando, na verdade, permanecem privados de compreensão e avaliação da realidade.

Nesse alinhamento, está a afirmação do trabalho como princípio educativo, que se une aos princípios orientadores da fase escolar do ensino médio brasileiro. Sobre esse enunciado, demandamos saber como a concepção de trabalho é assimilada na atividade docente dos pesquisados.

Para 74,4% dos professores, o trabalho é compreendido em seu sentido amplo, histórico e ontológico, não se esgotando à formação profissional. Já o trabalho como princípio educativo, para 20,5% dos profissionais, é compreendido em seu senso estrito e urgente ante as necessidades do mercado. Fechando o percentual deste item, estão aqueles que afirmam não possuir clareza sobre essa concepção na sua prática docente – 5,1%.

É imprescindível nesta análise que seja reiterada a discussão do trabalho como princípio educativo, no sentido de que tal premissa não significa aprender fazendo, tampouco é sinônimo de formar para o exercício do trabalho, o que se assemelha ao entendimento de 20,5% dos docentes pesquisados. À vista disso, Silva entende que (2008, p. 4),

Na sociedade do capitalismo tardio, a formação tem sido remetida predominantemente à formação para o trabalho, e este, na sua forma mercadoria, circunscreve processos que conduzem a uma semiformação cultural, uma vez que impõe limites à realização da formação de modo a conduzir o homem à autorreflexão crítica, capaz de fazê-lo tomar consciência até mesmo dessa semiformação. Nesse sentido, a formação tem destacado privilegiadamente o aspecto da adaptação e secundarizado o da emancipação.

Com efeito, considerar o trabalho como princípio educativo sob a perspectiva de uma formação emancipatória equivale a dizer que é o homem o produtor de sua história e, por isso, sua existência se constitui mediante sua relação com a natureza e como ele age sobre tal para prover suas necessidades, edificando-se na qualidade de ser social por

meio do trabalho. Em Marx, o trabalho – que tem sua concepção ligada à ideia de formação humana omnilateral – constitui uma das categorias fundamentais do materialismo histórico-dialético, sendo definido como

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando, assim, sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se tratam aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua força ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1968, p. 202).

Para Karl Marx, o trabalho refere-se diretamente ao homem e sua relação com a realidade material e social. Essa capacidade de ter consciência de suas necessidades e de idealizar meios para satisfazê-las distingue o homem dos outros animais, conferindo-lhe, exclusivamente, a produção vital consciente, de tal maneira que apenas o homem pensa, projeta e imprime sentido a tudo o que faz. Desse modo, “[...] quando se fala do trabalho, está se tratando, imediatamente, do próprio homem”. (MARX, 2004, p. 89).

Em sendo o trabalho a categoria fundante do homem, a produção da vida por meio dele é a base de toda a atividade econômica. Portanto, ao abordá-lo à luz da ontologia marxiana, começamos, necessariamente, da compreensão do seu conceito como fundante do ser social e da importância deste para o desenvolvimento da humanidade, na transformação do ser humano e da própria sociedade.

É nessa direção que documentos oficiais tratando da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – como, por exemplo, o Documento-Base do MEC (Brasil/MC/SETEC, 2007) – descrevem a compreensão do trabalho como princípio educativo, considerando a categoria sob escólio no seu duplo sentido, histórico e ontológico. No primeiro senso, como práxis humana e, então, como a maneira pela qual

o homem produz a própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; e, na outra acepção, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos, produz mais conhecimentos.

Conforme aponta Saviani (2007), além do sentido ontológico do trabalho no ensino médio, toma especial importância seu sentido histórico, porquanto é nessa etapa da educação básica que se explicita mais claramente o modo como o saber se articula com o trabalho, convertendo-se em força produtiva. Deste modo, remata o Documento-Base do MEC:

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura –, também se constitui como contexto econômico (o mundo do trabalho), que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas. (BRASIL/MC/SETEC, 2007, p. 47).

É, portanto, nessa perspectiva que se assenta a ideia de integração entre ensino médio e educação profissional no sistema escolar brasileiro, garantindo-se uma base unitária de formação geral, ao mesmo tempo em que enseja possibilidades de formações específicas.

Ramos (2014) assevera que, do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do estudante, de modo a viabilizar elaborações intelectuais elevadas, apreensão de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de formulação do conhecimento, além de habilitar para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitam compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão à atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade. (BRASIL/MC/SETEC, 2007, p. 47).

Assim, a apropriação da categoria **trabalho** como princípio educativo no ensino integrado ultrapassa a visão que reduz a formação dos estudantes ao treinamento para atender as demandas do processo produtivo capital – compreensão assumida pela maioria dos professores participantes deste experimento. Não obstante, não havemos de

desconsiderar o fato de que, embora se constitua o menor percentual do item (apenas 5,1% dos professores afirmam que essa concepção não se faz clara – afigurando a necessidade de explicitação dos princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional), ainda assim, é um dado significativo sobre a percepção dos educadores atinente a essa modalidade educativa. Como mencionado anteriormente, é necessário reafirmar a importância do conhecimento crítico por parte dos professores e demais componentes desse nível de ensino na modalidade profissional sobre suas premissas filosóficas e pedagógicas, o que não acontece integralmente, como apontam os indicadores desta investigação.

5.5 Ausência da formação continuada

Sobre a integração entre Educação Profissional e Ensino Médio, reiteramos a série de mudanças estruturais decorrentes de reformas educacionais que perpassaram a história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. No que diz respeito à última etapa da educação básica, a profissionalização já foi compulsória, sob a lei 5.692/71; teve a obrigatoriedade extinta anos mais tarde, pela Lei nº 7.044 em 1982; desintegrou-se da educação média por meio do Decreto nº 2.208/97 e, atualmente, está sob a égide da integração, em conformidade com o Decreto nº 5.154/2004, que dispõe sobre o ensino médio integrado.

A ideia de educação integrada nesse nível de ensino carrega em suas bases teórico-conceituais a ideia da indissociabilidade educação geral-educação profissional, em que o trabalho é tomado como princípio educativo no sentido de superar a dualidade entre trabalho intelectual e manual, incorporando a dimensão intelectual à atividade produtiva na perspectiva da formação integral dos estudantes. A Educação Profissional, assim compreendida, supõe, de saída, que:

[...] não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a as suas necessidades (e ajustar as necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente) então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos. A separação dessas funções é produto histórico-social, separação esta que não é absoluta, é relativa. (SAVIANI, 2003, p. 138).

No que concerne à sistematização da relação indissolúvel entre saberes, marca indelével da omnilateralidade, o Documento-Base do MEC (Brasil/MC/SETEC, 2007) assinala:

Sabemos que o currículo é sempre uma seleção de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos dependendo da finalidade e dos objetivos educacionais. Defendemos aqui a formação integral, plena, completa. Isso não pressupõe, entretanto, que se possa ensinar e aprender “tudo”. A questão é: como podemos proporcionar compreensões globais, totalizantes da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo da formação integrada? A resposta a tais perguntas implica buscar relacionar partes e totalidade [...] Para fins formativos, isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “apreender” e a realidade em que eles se inserem. (BRASIL, 2007, p. 49-50).

O que se propõe na perspectiva da integração é que a seleção e o aproveitamento dos conteúdos sejam concebidos não pela óptica imediata do mercado, mas tomando como referência sua utilidade social, ou seja, a possibilidade de desenvolver atitudes que promovam o ser humano e favoreçam o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. No raciocínio de Araújo e Frigotto, com isto, se procura

[...] formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social. (2015, p. 68).

A integração dos conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional é a essência do conceito de educação que compreende as Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. Assim conjecturando e ao considerar e a experiência dos docentes nas ETEPs, questionamos aos profissionais se a eles foram ou são disponibilizadas condições formativas para que compreendam e efetivem essa integração, de modo que os conhecimentos e disciplinas dialoguem entre si.

Para o item, todos os pesquisados assinalaram ter tido acesso a formações pedagógicas que favoreceram tanto o entendimento do conceito de educação integrada como a possibilidade de efetivação da proposta integradora dos conhecimentos. Destes, 66,7% relataram que essa oferta ocorreu, ou sucede, com frequência, enquanto 33,3%

dos respondentes exprimiram que tais processos formativos aconteceram, ou ocorrem, eventual/raramente.

Aclaramos, no entanto, a noção de que este aspecto não pretendeu identificar a existência ou não de práticas pedagógicas integradoras realizadas pelos quadros docentes nas EEEPs, mas sim a oferta de recursos formativos que propiciem aos professores entendimento e condição de efetivar o diálogo entre os conhecimentos gerais e específicos, não nos permitindo, desse modo, constatar a materialização da formação integrada nessas instituições de ensino.

Realçamos, neste ponto, a relevância da formação docente como maneira de favorecer o delineamento de estratégias de integração entre educação geral e profissional e, por isso, consideramos importante para a discussão do item, ainda que brevemente, registrar algumas reflexões a respeito da formação de professores para a Educação Profissional no Brasil, assunto que, por ser complexo, necessitaria ser explorado de modo mais direcionado, o que não fizemos neste estudo.

A dificuldade se dá, em primeira ordem, pelo fato de que, em nosso País, se inclui na educação profissional uma gama de possibilidades formativas: desde programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, suas variantes que se articulam com a educação de jovens e adultos; ensino técnico nas modalidades concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio, até a graduação tecnológica. Em segundo plano, porque o percurso histórico de luta da categoria docente pela concretização de políticas de formação de professores para a Educação Profissional não é recente e muito envolve marcos temporais na legislação brasileira.

Consoante alcança Machado (2008), atendendo a complexidade e as necessidades de cada uma das peculiaridades internas ao conjunto da educação profissional brasileira, a formação docente para a modalidade apenas no nível técnico já se torna profunda. A autora frisa ser preciso lembrar que, quando o docente atua,

- a) no ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão;
- b) no ensino técnico concomitante ao médio, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis;
- c) e no ensino técnico subsequente ao médio, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar

a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação. (IBIDEM, p. 17).

Interessando-nos, especificamente, pelo perfil docente para o ensino médio integrado, compartilhamos posição similar ao Documento-Base do MEC (2007), que assume como ponto de partida para a formação desse profissional a necessidade de se guardar as especificidades do domínio educacional sob glosa. Isso significa dizer que há na docência da educação profissional elementos diferenciais que precisam ser observados no contexto formativo docente, ao mesmo tempo em que essa formação precisa estar inserida em uma seara mais larga - a da formação de profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica.

À época, na elaboração dessa modalidade educativa, o documento já apontava para a necessidade de que “[...] a formação de professores precisa ser pensada, inclusive, na perspectiva da formação de formadores com o objetivo de contribuir para a constituição de um quadro de profissionais nessa área educacional”. (BRASIL, 2007, p. 35). Considera-se, nessa direção, essencial fomentar ações dirigidas à elaboração e à implementação de projetos de cursos de especialização destinados aos profissionais do ensino público que atuam/atuarão no âmbito do ensino médio integrado.

Há, no entanto, outros aspectos igualmente substanciais para a concretização da formação integrada que fogem à exclusiva abertura ou habilidade de o professor desenvolver práticas de educação nessa perspectiva. Ciavatta (2005: 14-6) expressa alguns pressupostos para realizar a formação integrada e humanizadora, levando em consideração a realidade e as possibilidades da educação profissional tal como está posta no nosso sistema educacional:

- a) O primeiro pressuposto da formação integrada é um projeto social onde as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de educação, direção das escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho [...];
- b) Manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades.
- c) A adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e da formação específica. É preciso que se discuta e se procure elaborar coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração [...];
- d) Articulação da instituição com os alunos e os familiares. As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional [...];

- e) O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante.
- f) Garantia de investimentos na educação. Não se faz boa educação, e nenhum país oferece aos seus cidadãos bons serviços sociais sem uma opção clara pela garantia dos investimentos que permitam a oferta pública e gratuita dos mesmos [...].

De maneira geral, a autora reconhece que esses pressupostos envolvem as variadas instâncias responsáveis pela educação no País como um todo e requer, não somente, investimentos intelectuais, mas também morais e financeiros. Ademais, exigem administração inteligente de todo o processo e o envolvimento dos alunos e professores em um horizonte comum.

Especificamente em relação ao envolvimento docente, compartilhamos com Araújo e Frigotto (2015) na ideia de que o desenvolvimento de práticas pedagógicas de integração solicita, embora não suficientemente, uma atitude docente integradora, orientada pela ideia de práxis, o que “[...] supõe um compromisso com a transformação social e a recusa à lógica pragmática, que hegemoniza as políticas e os projetos educacionais hegemônicos no Brasil”. (P. 76).

Deste modo, sem esgotar o valor das contribuições formativas destinadas aos docentes da rede, avivamos a importância de recursos formativos que promovam a compreensão do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional à luz da crítica às perspectivas reducionistas de ensino, com vistas a superar a fragmentação do processo formativo dos estudantes e contribuir para o desenvolvimento de sua ação criativa e de sua emancipação intelectual e política.

5.6 Sugestões dos docentes para a formação continuada

Assim como nos itens anteriores, mais do que uma coleta de informações, demandamos, ao convidar os professores pesquisados para sugestionarem temáticas ou abordagens para a constituição de um possível recurso formativo, abrir espaço para reconhecê-los como partícipes essenciais na educação e para o êxito daquilo que se tem como fim desse processo. Reafirmamos, ainda que não exclusivamente, a formação docente como um dos componentes substanciais para a concretização de um modelo de educação que, como apontam seus pressupostos, tem como horizonte a formação integral dos estudantes.

Com arrimo nos pontos suscitados, as contribuições coletadas sinalizam para a necessidade de abordagens que explicitem a perspectiva da educação omnilateral e que envolvam planejamento de práticas interdisciplinares e possibilidades de efetivação da integração entre conhecimentos gerais e específicos, além de conhecimentos referentes à Educação Profissional em termos de fundamentos e legislação. Sequentemente, localizamos algumas dessas proposições:

Abordagem de Educação Omnilateral, Educação Integral na Essência. (PROFESSOR A).

Planejamento de atividades interdisciplinares. (PROFESSOR B).

Cooperação e cidadania na Educação. (PROFESSOR C).

Desenvolvimento de projetos interdisciplinares; incentivo à pesquisa acadêmica e escrita. (PROFESSOR L).

Educação integradora. (PROFESSOR O).

Formações que proporcione aos professores da base comum e técnica, trabalhem de forma que venham relacionar com mais proximidade os conhecimentos abordados em suas disciplinas. / Formações sobre a educação profissional para professores da base comum, a fim de que tais professores tenham mais propriedade desse aspecto na formação de seus discentes. (PROFESSOR U).

As possibilidades de integração entre os eixos trabalho, ciência e cultura. / O que é educação integral? / O que é educação omnilateral? / Porque o modelo nosso modelo de EEEP parece não corresponder na prática as diretrizes propostas no CNE? (PROFESSOR Hh).

Formação sobre as legislações que regem o sistema educacional a nível municipal, estadual e federal. (PROFESSOR Jj).

O conjunto dessas matérias, somado às inferências feitas acerca das dificuldades reveladas pelos professores ao serem admitidos às Escolas Estaduais de Educação Profissional da 2ª CREDE, esteia a elaboração do produto educacional desta pesquisa, qual seja, uma mídia em formato de vídeo como recurso de conteúdo a ser utilizado em formações pedagógicas ofertadas aos docentes da rede.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

É evidente que a proposta do veículo educacional pensada com amparo nas indicações procedentes deste estudo não possui a pretensão de substituir, desconsiderar ou invalidar qualquer outra que se tenha assumido como recurso formativo aos docentes da rede, mas sim de sobrelevar a perspectiva da formação humana integral e emancipatória das concepções e princípios que fundamentam a oferta do ensino médio integrado e que, como discutido anteriormente, se confronta nitidamente com abordagens que se acomodam à dinâmica da sociedade de classes.

Reafirmando os pressupostos do Documento-Base (BRASIL/MEC/SETEC, 2007) que afirma uma necessária “[...] ação política concreta de explicitação, para as instituições e sistemas de ensino, dos princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional” (p. 4), é que consideramos acertada a produção deste espaço que se abre às aspirações daqueles que, impreterivelmente, necessitam compreender e comprometer-se em sua prática educacional com uma formação transposta aos ditames do capital.

6.1 Elaboração do produto educacional

De acordo com Bahia e Silva (2015), “[...] assim como ocorre na escrita de um livro, a concepção de um vídeo é a construção de um modo de perceber e conhecer o mundo”, em outras palavras, assinalam os autores, “[...] vídeo é a construção de um olhar sobre um algo, como indica a origem do termo – do latim *video* que significa ‘eu vejo’ ”. (P. 10).

A elaboração do vídeo começou, necessariamente, do olhar desses profissionais acerca da perspectiva da formação omnilateral dos sujeitos como pressuposto para elaborar o processo educacional nas instituições de ensino de que fazem parte. Descrevemos o percurso dessa produção em duas etapas, sendo a primeira a redação do conteúdo e a segunda a gravação da mídia em si.

A primeira etapa, escrita da síntese do conteúdo a ser abordado no vídeo, envolveu uma organização de recortes de temáticas desenvolvidas à extensão do próprio referencial teórico deste estudo, em que debatemos a formação humana integral para os estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Os recortes buscaram, metodicamente, atender aos anseios manifestados pelos professores no que diz respeito ao enfoque da pesquisa, de maneira que tais abordagens, ao se tornarem mais próximas dos educadores, influenciassem, positivamente, em suas rotinas pedagógicas.

Assim, delineamos como objetivo geral: compreender a ideia da formação humana omnilateral e emancipatória. São, por sua vez, os objetivos específicos: contextualizar a relação trabalho e educação e reconhecer os marcos históricos da oferta da Educação Profissional Pública Integrada ao Ensino Médio no Brasil nas últimas décadas.

A linguagem utilizada no vídeo guardou o caráter didático de uma mídia educacional. Por meio dela, sintetizamos e ilustramos conceitos numa dimensão crítica e reflexiva, buscando estabelecer relações teórico-empíricas. No que diz respeito à linguagem verbal, optamos por atuar como narradora do vídeo, com gravação em *off*.

6.2 Descrição do produto educacional

Recorremos a Bahia e Silva (2015) para categorizar nosso vídeo, já que existem variados gêneros desse tipo de mídia: documentário, animação e filmes de longa-metragem, dentre outros. Para as autoras, essa taxinomia é excessivamente abrangente e dificulta uma classificação dos vídeos numa óptica didática. Assim, por meio de categorias próprias e tendo em vista a finalidade pedagógica, os recursos de produção e os perfis do público-alvo, agrupam os vídeos didáticos em: vídeo de mediação, vídeo tutorial e vídeo instrucional.

Mediante a descrição expressa para cada categoria, identificamos o vídeo elaborado como instrucional. Nesse tipo de mídia, a intenção descansa em

[...] explicar um conteúdo de uma forma diferente daquela apresentada na videoaula, e que não faça referência à aula expositiva. Nesse gênero, as potencialidades das linguagens visual e sonora (fotografias, fragmentos de música, ícones, infográficos etc.) são tomadas como tão ou mais importantes do que a linguagem verbal. [...] A gravação em *off* (apenas voz) da fala do professor, ou de um narrador, e elementos gráficos que aparecem, movimentam-se e desaparecem na tela em sincronia com a fala gravada. (BAHIA e SILVA, 2015, p. 29).

Assim, ao usar estratégias didáticas mais dinâmicas que diferem de uma mostra de conteúdo essencialmente expositiva, o vídeo instrucional explora as potencialidades

da linguagem audiovisual e favorece, não apenas, a captura da atenção do audiente, mas, também, sua permanência no decorrer da abordagem do material.

Em sendo redação do conteúdo para um vídeo instrucional, as autoras afirmam que o texto deve ser sintético e organizado em até duas laudas, para vídeos de 8 a 12 minutos; estar bem estruturado, organizado com títulos e subtítulos; deixar claro qual é o conceito central do vídeo e quais informações apenas ilustram ou complementam esse conceito; além de abordar o conteúdo de modo teórico-prático. Reiteram que, mesmo sendo um conceito filosófico, é importante estabelecer pontes com a realidade concreta do espectador, pois esse tipo de relação é fundamental para despertar sua atenção, não apenas para o vídeo, mas, ainda, para o conteúdo como um todo. Por fim, o texto deve mencionar qual fundamentação teórica está sendo utilizada e estar centrado no conteúdo em si, sem precisar deter-se na descrição de como seu teor será mostrado no vídeo (BAHIA e SILVA, 2015).

Observando os aspectos descritos, disponibilizamos o *link* da mídia ora elaborada para acesso em: <https://youtu.be/wx2BW62jjQY> e apontamos a seguir a estrutura do texto utilizada no vídeo educacional.

6.2.1 Documento de conteúdo

Produto Educacional desenvolvido como parte da Pesquisa de Mestrado intitulada “A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E EMANCIPATÓRIA: COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ”.

Realização: Brena Késia Ribeiro Alves

Orientação: Prof.^a Dr^a. Elenilce Gomes de Oliveira

▪ Introdução

Olá, colegas professores! Neste vídeo, abordamos a ideia da formação humana omnilateral e emancipatória. Para tanto, contextualizamos a relação trabalho e educação e evidenciamos marcos históricos da Educação Profissional pública integrada ao Ensino Médio no Brasil.

- **Marcos históricos da Educação Profissional Pública Integrada ao Ensino Médio no Brasil nas últimas décadas**

A Educação Profissional e Tecnológica integra-se aos variegados níveis e modalidades de educação e ensino, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996.

O modelo de Escola de Educação Profissional estabelecido no Ceará, as Escolas Estaduais de Educação Profissional, situa-se na possibilidade da articulação da educação geral, científica e cultural com a Educação Profissional na perspectiva da formação integral dos estudantes.

A base teórica assente nos conceitos e princípios da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio utiliza-se de ideias da educação socialista, que tem como perspectiva a omnilateralidade, isto é, formar o homem na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica.

Essa concepção educacional foi partícipe da luta por uma nova LDB nos anos de 1980, sob a liderança do professor Demerval Saviani, mas foi perdida na promulgação do texto legal em 1996, que instituía a dualidade entre a última fase da educação básica e a educação profissional. Meses após à promulgação da referida Lei, a publicação do Decreto n. 2.208/97 estabeleceu, obrigatoriamente, a separação ensino médio-educação profissional.

As duas primeiras décadas dos anos 2000, no entanto, trouxeram de volta a discussão sobre a educação na perspectiva da formação omnilateral nos debates referente à relação entre o ensino médio e a educação profissional.

Sobre essas bases ocorreram o processo de revogação do Decreto de 1997 e a promulgação de um novo instrumento legal, que resgatou a possibilidade da integração entre o ensino médio e educação profissional, o Decreto nº. 5.154/04.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela repartição social do trabalho entre as ações de executar e pensar. Nesse sentido, a omnilateralidade é considerada, objetivamente, como o fim da educação.

- **Fundamentos da formação humana omnilateral e emancipatória**

Em que, porém, consiste formação humana omnilateral e educação emancipatória?

A omnilateralidade é uma categoria cuja gênese está na obra de Marx e Engels e é compreendida como a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o proveito dos bens espirituais e materiais, dos quais o trabalhador é historicamente alijado, em consequência da divisão do trabalho.

A ideia de formação, nesse sentido, supõe um desenvolvimento integral, completo, das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfação do homem, o que requer a superação das forças opressoras da liberdade humana.

E o que é a liberdade no materialismo histórico-dialético de Marx? Consiste na possibilidade de escolha. Quando essa possibilidade é estrangida, a liberdade é prejudicada. Por isso, a liberdade pressupõe a superação da atitude passiva ou meramente contemplativa perante o mundo.

É nessa perspectiva da omnilateralidade articulada à liberdade, como postulou Marx, que o homem deve ser educado, pois “[...] nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social”. (MANACORDA, 2010, p. 432). Assim, a acepção acerca dessa categoria não se reduz a uma proposta educativa, mas se estende a um projeto de sociedade.

O alcance da omnilateralidade requer: o entendimento de que a educação na sua essência ontológica serve ao ser humano e não às coisas, ainda que essas coisas sejam produções humanas; a educação emancipatória contribuindo para o autorreconhecimento humano, como sujeitos que se afirmam historicamente, que se reconhecem em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superem a internalização e manifestação de valores burgueses relacionados a competitividade, mesquinhez e egoísmo.

A omnilateralidade, ao mesmo tempo em que requer outro projeto de sociedade que recobre a integralidade da atividade humana, é um dos elementos centrais para superar a formação unilateral do homem.

O desenvolvimento dessa perspectiva se dá justamente sobre a base do trabalho como atividade vital, isto é, o trabalho como modo histórico da atividade humana, pois, como indagava Marx: “o que é a vida, senão atividade?”

É a atividade – mental ou manual – reveladora do nexos educação e trabalho. Essas duas dimensões nasceram juntas, em interação. Assim, ao mesmo tempo em que ocorre trabalho, acontece, também, um processo educativo.

Por isso, a expressão o trabalho tem princípio educativo. Esse princípio é extensivo à existência humana. O que isso significa? Significa que o trabalho tem um sentido amplo, além dos limites do formato atual do trabalho alienado.

De tal modo, vale permanecer atento para não confundir educação omnilateral com multiprofissional, já que na dinâmica do capital a formação dita ‘integral’ é compreendida como a formação de pessoas no maior número possível de atividades profissionais, de sorte que, se o trabalhador precisar ser remanejado de uma atividade a outra, seja facilmente adaptado, de modo a não prejudicar a organização geral do modelo produtivo.

Por último, é importante termos clareza de que a educação, na perspectiva da formação omnilateral, pressupõe mais do que a união de escola e trabalho produtivo, porquanto supõe, de logo e sobretudo, a formulação de outro projeto de sociedade onde o trabalho seja efetivado na condição de atividade realizadora do homem.

À vista do exposto, o grande desafio da educação em seu formato escolar consiste em contribuir para transformar a organização social inibidora da omnilateralidade e liberdade - uma escola que incorpore uma formação ético-política transformadora, permitindo aos seus educandos compreenderem as contradições sociais e suas dimensões históricas, políticas e culturais.

E assim, dando-se conta da realidade, movam-se coletivamente rumo à mudança. Desta sorte, a escola contribuirá, de fato, para o desenvolvimento humano integral, pleno, ultrapassando as necessidades imediatas e individuais.

“O educador não pode perder de vista o horizonte de liberdade plena, concreta e imanente como objetivo fundamental da educação” (NOSELLA, 2016, p.49).

6.3 Avaliação do produto educacional

Concluída a produção do vídeo, a etapa seguinte do estudo consistiu em idealizar um instrumento que possibilitasse aos professores pesquisados acessarem o material audiovisual e, assim, mediante um conjunto de referências observado, analisá-lo e avaliá-lo.

Atentando-se para as distintas condições de organização do trabalho docente nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, que, atualmente, transitam do formato remoto para o híbrido e do híbrido para o regime de aulas presenciais integral

(o que se explica pelas estratégias de enfrentamento à pandemia decorrente do coronavírus), concordamos com a noção de que a opção mais viável para disponibilizar o vídeo didático para apreciação e análise, seria por intermédio de formulário *online* encaminhado aos professores da rede.

Para a elaboração do instrumento, fez-se necessário explorar trabalhos científicos que abordassem propostas de critérios para análise de materiais audiovisuais, especificamente educacionais. Isso pelo fato de o vídeo produzido guardar intenção pedagógica, diferenciando-se daqueles que desconsideram esse fim. Dessarte, entre os trabalhos pesquisados, tomamos como referencial aquele cuja proposta melhor atende a análise das características pedagógicas e da linguagem audiovisual do produto educacional: *Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise*, de autoria de Luiz Fernando Gomes (2008).

O autor, logo nas palavras introdutórias, aponta uma dificuldade notável e comum durante a busca por estudos que tratassem da temática em foco, configurada no fato de que

As linguagens de áudio e de vídeo têm permeado boa parte das relações entre as pessoas, tanto no lazer quanto no trabalho, mas nota-se que há carência de pesquisas que indiquem critérios para a análise e a avaliação da qualidade dos produtos audiovisuais e de sua proposta pedagógica. (IBIDEM, p. 478).

Essa dificuldade, expressa Gomes (2008), não consiste apenas na pouca quantidade de autores que trataram ou cuidam da linguagem do vídeo e da especificidade do vídeo didático, mas na carência de publicações atuais, o que é passível de tornar a escolha ou seleção de audiovisuais educativos um processo mais intuitivo do que técnico, desprovido de critérios objetivos e claros.

Desta maneira, tão importante quanto a produção do audiovisual educativo é a avaliação da sua qualidade e da sua proposta pedagógica. Como, porém, Gomes (2008) indaga, “[...] o que é ou o que possui um audiovisual de boa qualidade?” (p. 428). De acordo com o autor, para responder à indagação, é necessário levar em consideração dois aspectos, a saber: as características técnicas mais abrangentes que independem do uso que se venha a fazer do material e as características que se relacionam especificamente com o público previsto e com as concepções educativas que fundamentam a obra.

É embasado na literatura especializada, bem assim na própria experiência prática durante a condução da disciplina Didática para Multimídia, que Gomes (2008) sugere sua

proposta de análise com assento em cinco categorias: conteúdos, aspectos técnico-estéticos, proposta pedagógica, material de acompanhamento e público a que se destina.

O autor exprime que, embora elenque itens que julga fundamentais para uma boa análise, não é imperativo, para a avaliação do vídeo, considerar todos os seus itens em cada uma de suas categorias. Sua sugestão é de que a proposta sirva como um roteiro, um conjunto de referenciais para análise do material.

A primeira categoria exprimida pelo autor é a que analisa os conteúdos. A ela são relacionados os seguintes itens: qualidade científica; exatidão e apropriação; atualização; clareza; contextualização; pertinência; suficiência da quantidade da informação; conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material; adequação da linguagem ao público-alvo; adequação do conteúdo ao público-alvo e referências (autores consultados).

Já a segunda categoria (Aspectos técnico-estéticos) abrange uma extensa lista de itens que são organizados com base em elementos dados. Inicia-se com linguagens, elencando-se: tratamento formal da imagem, tratamento formal do texto verbal, interações, música e efeitos sonoros. Outro elemento é o roteiro, que se detalha em plano da obra, argumento, personagens, ambiente, duração do vídeo adequada e suficiente, existência de índice ou sumário, de apêndices, sequência e estruturação corretas, originalidade, existência de tópico de revisão, tipos de interatividade previstos.

Em análise posterior, ainda da segunda categoria, tem-se a estrutura narrativa em que se relacionam as seguintes pautas: clássica (motivação-exposição inicial, desenvolvimento, recapitulação-reforço); final do programa incita à busca, polêmica ou pesquisa; há predominância de discurso verbal, linear, lógico, analítico ou da dimensão intuitiva, afetiva, da imaginação e da sensibilidade; gênero e estilo adequados ao tema e ao público-alvo; nível de formalidade/informalidade das relações entre os personagens; função do vídeo é clara: informar, motivar, ilustrar, sensibilizar, fixar conteúdos, facilitar a compreensão, aplicar conteúdos em situações variadas, reforçar conteúdos; valorização da exposição, da discussão, da crítica ou da prática/aplicação. O penúltimo elemento é o formato do vídeo, factível de ser entrevista, reportagem, documentário, situações-problema ou outro; e, por fim, o elemento produção (ritmo da apresentação em relação ao conteúdo e ao público-alvo; variedade das apresentações; identidade com os alunos; montagem como recurso estético para estabelecer conexões criativas ou de impacto visual entre os planos).

A terceira categoria, denominada de proposta pedagógica, lista os seguintes itens: aplicações práticas do conteúdo; objetivos claros: informar, motivar, sensibilizar, exemplificar; que mudança de comportamento, de atitude ou de habilidade ele pressupõe; interdisciplinaridade; sugestões de atividades; motivações para leituras mais amplas; recapitulações e sínteses; criação de situações de aprendizagem é facilitada; exemplificações, esquemas e gráficos; alertas quanto a erros frequentes; duração em relação ao tempo de aula disponível; ideologias subjacentes aos conteúdos e personagens; crenças sobre ensino-aprendizagem e sobre os papéis do professor, do aluno e do próprio material audiovisual e seu uso.

A quarta categoria diz respeito ao material de acompanhamento (dados de identificação com as seguintes informações: título; autor ou autores; nome do estúdio de gravação; autor do roteiro; autor do conteúdo; data e local da produção; público a que se destina; duração; presença de guia do material didático, com sugestões de uso do material e de atividades complementares).

A última categoria - público a que se destina. Nela são pautados os seguintes critérios: público é claramente definido e identificável; previsão de conhecimento prévio do público-alvo é atendida; proposta pedagógica adequada ao público-alvo; linguagem adequada ao público-alvo e formato adequado ao público-alvo.

Como é possível observar, o conjunto de critérios sugerido para a análise de produtos audiovisuais é uma maneira de sistematizar a avaliação desses recursos didáticos que ocorre, por vezes, intuitivamente, distante de uma técnica. A análise de material audiovisual didático é fundamental para evitar que os objetivos educacionais que se pretende alcançar com o uso do material não sejam prejudicados pela baixa qualidade ou pela inadequação do material às atividades planejadas. Por último, Gomes (2008) ressalta que:

[...] o professor não precisa analisar item a item, mesmo porque uma lista tão extensa e detalhada como a apresentada corre o risco de desmotivar a realização da análise. Talvez o mais importante seja a relevância das categorias observadas no conjunto e não isoladamente, pois é a articulação das linguagens que caracteriza uma obra audiovisual. (P. 490).

Partindo desta ponderação, a inclusão dos itens em cada categoria, para a análise do vídeo elaborado, não ocorreu na sua totalidade, mas observando a relevância do

grupamento dos elementos estruturados. Assim, elegemos, mediante discussões, os itens a serem listados no formulário destinado à validação do vídeo.

6.3.1 Estrutura do formulário *online*

O formulário elaborado para a avaliação do produto educacional observou uma ordem lógica de informações, favorecendo, desse modo, o curso da análise pelo professor. A primeira seção, em que era solicitada a identificação do professor, juntamente à respectiva instituição de ensino, trazia a apresentação e convite de participação aos docentes, como mostra o texto a seguir:

Prezado (a) professor (a), você está sendo convidado (a) a participar da validação do Produto Educacional desenvolvido como parte da Pesquisa de Mestrado intitulada “A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E EMANCIPATÓRIA: COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ”. Para tanto, propomos um conjunto de referências a ser observado, organizado em cinco categorias, são elas: conteúdos, aspectos técnico-estéticos, proposta pedagógica, material de acompanhamento e público a que se destina. Os aspectos categorizados possibilitam atribuição de algum tipo de peso ou escala para a presença, ou não, de determinadas características no material sob análise. Se diante dessas explicações você considera que está suficientemente informado (a) a respeito dessa etapa da pesquisa e concorda de livre e espontânea vontade em participar como colaborador (a), assinale ‘Aceito participar desta pesquisa’. Caso não concorde, assinale ‘Não aceito participar desta pesquisa’.

A seção seguinte – que traz o vídeo para a apreciação dos professores – inicialmente, descreveu sumariamente a pesquisa, situou o docente na etapa do estudo e apontou os resultados da fase anterior, justificando a produção do material educacional sob comentário. A descrição vem agora:

A perspectiva da formação integral em sua acepção omnilateral permeia os principais documentos referenciais para a ação pedagógica das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará. O estudo ora desenvolvido buscou investigar a compreensão dos professores das EEEPs, especificamente dos que compõem a 2ª Coordenadoria Regional da Educação (CREDE - 02), sobre a educação na perspectiva da formação omnilateral e emancipatória. As respostas aos questionamentos levantados na primeira etapa da pesquisa apontaram para a necessidade de abordagens que explicitem a perspectiva da educação omnilateral e que envolvam planejamento de

práticas interdisciplinares e possibilidades de efetivação da integração entre conhecimentos gerais e específicos, além de conhecimentos referentes à Educação Profissional em termos de fundamentos e legislação. Mais que uma coleta de informações, buscou-se, ao convidar os professores para participar do estudo, abrir espaço para reconhecê-los como atores essenciais no processo educacional e para o êxito daquilo que se tem como fim desse processo. Sem esgotar o valor das contribuições formativas destinadas aos docentes da rede, avivamos a importância de recursos formativos que promovam a compreensão do Ensino Médio integrado à Educação Profissional à luz da crítica às perspectivas reducionistas de ensino, no sentido de buscar superar a fragmentação da formação dos estudantes e contribuir para o desenvolvimento de sua ação criativa e de sua emancipação intelectual e política. Consideramos, por último, que o avanço, ou mesmo o resgate dessa perspectiva formativa, só tem a contribuir para que o alcance já bastante expressivo das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, dê-se em função do desenvolvimento humano, independentemente dos interesses imediatamente mercadológicos.

Realizada a leitura do texto, a pré-visualização do vídeo (Figura 1) permitia ao docente acessar o conteúdo. Para que tivesse seu acesso disponível direto no formulário *online*, a mídia foi antes enviada para o *YouTube* (plataforma de compartilhamento de vídeos) mediante canal criado por nós, na qualidade de autora da pesquisa. Na plataforma, foi devidamente identificada com o título “A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E EMANCIPATÓRIA”, prévia descrição e autoria, tendo acesso restrito – até sua validação – tão somente àqueles que dispunham do *link* <https://youtu.be/wx2BW62jjQY>.

Figura 1 – Capa do vídeo disponível do Formulário



Fonte: Arquivo pessoal.

Seguem-se, então, as categorias de análise e seus respectivos itens para a validação do vídeo pelos professores. A próxima figura exhibe a categoria inicial. Nela são inventariados oito itens, dos 11 sugeridos por Gomes (2008).

Figura 2 – Primeira categoria: Conteúdos

1ª Categoria: Conteúdos			
<i>Marque todas que se aplicam.</i>			
	Totalmente inadequado	Adequado	Totalmente Adequado
Qualidade científica.	☐	☐	☐
Exatidão e apropriação.	☐	☐	☐
Clareza.	☐	☐	☐
Contextualização.	☐	☐	☐
Pertinência.	☐	☐	☐
Suficiência da quantidade da informação.	☐	☐	☐
Adequação do conteúdo ao público-alvo.	☐	☐	☐
Referências (autores consultados).	☐	☐	☐

Fonte: Arquivo pessoal.

A segunda categoria, que, na proposta do autor, desenvolve seus 61 itens em cinco elementos de análise, foi disposta no formulário (Figura 3) sem a especificação de tais elementos, mas considerando, objetivamente, o conjunto de critérios que melhor expressa a totalidade da categoria.

A mesma logicidade foi aplicada às demais categorias (Figuras 4, 5 e 6), que, embora não trouxessem elementos específicos para alocação dos itens (a exemplo da segunda), dispunham de uma quantidade considerável de pontos a serem avaliados e, portanto, como bem evidenciou Gomes (2008), era capaz de ser desestimulante para a realização da análise.

Figura 3 – Segunda categoria: Aspectos técnico-estéticos

2ª Categoria: aspectos técnico-estéticos			
<i>Marque todas que se aplicam.</i>			
	Totalmente inadequado	Adequado	Totalmente adequado
Valor narrativo, semântico e estético de cada elemento da imagem (cor, iluminação, espaço, proporção, volume, etc.).	☐	☐	☐
Tamanho dos elementos gráficos: fotos, legendas, etc.	☐	☐	☐
Qualidades linguísticas do texto verbal oral.	☐	☐	☐
Qualidade técnica e estética do som ambiente e do/da áudio/locução.	☐	☐	☐
Duração do vídeo;	☐	☐	☐
Função do vídeo é clara: informar, motivar, ilustrar, sensibilizar, facilitar a compreensão de conteúdos).	☐	☐	☐

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4 – Terceira categoria: Proposta Pedagógica

3ª Categoria: proposta pedagógica		
<i>Marque todas que se aplicam.</i>		
	Presente	Ausente
Motivações para leituras mais amplas.	☐	☐
Interdisciplinaridade.	☐	☐

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5 – Quarta categoria: Material de acompanhamento

4ª Categoria: material de acompanhamento

Marque todas que se aplicam.

	Presente	Ausente
Dados de identificação (título do trabalho, autores, descrição do vídeo)	☐	☐

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6 – Quinta categoria: Público a que se destina

5ª Categoria: público a que se destina

Marque todas que se aplicam.

	Sim	Não
Público é claramente definido e identificável.	☐	☐
Previsão de conhecimento prévio do público-alvo é atendida.	☐	☐
Linguagem adequada ao público-alvo.	☐	☐

Fonte: Arquivo pessoal.

Foi por último solicitado aos docentes que, caso tivessem observações a fazer sobre o vídeo, cujas categorias de análise elencadas no formulário não contemplaram, descrevessem suas impressões ou contribuições, concluindo deste modo sua participação na pesquisa. Para o encaminhamento do instrumental elaborado, realizou-se procedimento idêntico àquele utilizado na coleta de dados da pesquisa. O *link* de acesso ao formulário foi enviado por *e-mail* para as escolas já indicadas nesta Dissertação e, em colaboração com os diretores das referidas instituições, seus quadros de professores foram

informados e convidados a colaborar. O tempo destinado à realização desta atividade correspondeu a uma semana, no período de três a nove de novembro do corrente ano. As respostas adquiridas estão contidas na seção seguinte.

6.3.2 Análise dos professores

As informações obtidas inicialmente no formulário mostraram a quantidade de participantes, no total de 19 professores. Destes, 14 identificaram-se como docentes da formação geral (73,7%) e 5 professores da formação profissional 5 (26,3%). Nesta etapa, aceitaram participar profissionais das Escolas Estaduais de Educação Profissional dos Municípios de Itapajé 5,3%), Itapipoca (5,3%), Pentecoste (57,9%) e Uruburetama (31,6%).

Acerca da primeira categoria, os professores atribuíram para todos os itens em análise os conceitos “Adequado” ou “Totalmente adequado”, não sendo atribuído o conceito “Totalmente inadequado” na avaliação Conteúdos, como mostrado no quadro abaixo.

Quadro 1: Análise da Primeira Categoria

Itens categorizados	% Totalmente inadequado	% Adequado	% Totalmente adequado
Qualidade científica.	—	42,2	57,8
Exatidão e apropriação.	—	36,9	63,1
Clareza.	—	36,9	63,1
Contextualização.	—	21,1	78,9
Pertinência.	—	26,4	73,6
Suficiência da quantidade da informação.	—	42,2	57,8
Adequação do conteúdo ao público-alvo.	—	36,9	63,1
Referências (autores consultados).	—	31,6	68,4

Fonte: Formulário de Validação do Produto Educacional

Para análise da categoria aspectos técnico-estéticos, foram utilizados conceitos iguais ao da primeira, também inexistindo a atribuição do conceito “Totalmente inadequado” na avaliação realizada pelos professores. O quadro a seguir mostra esse detalhamento.

Quadro 2: Análise da Segunda Categoria

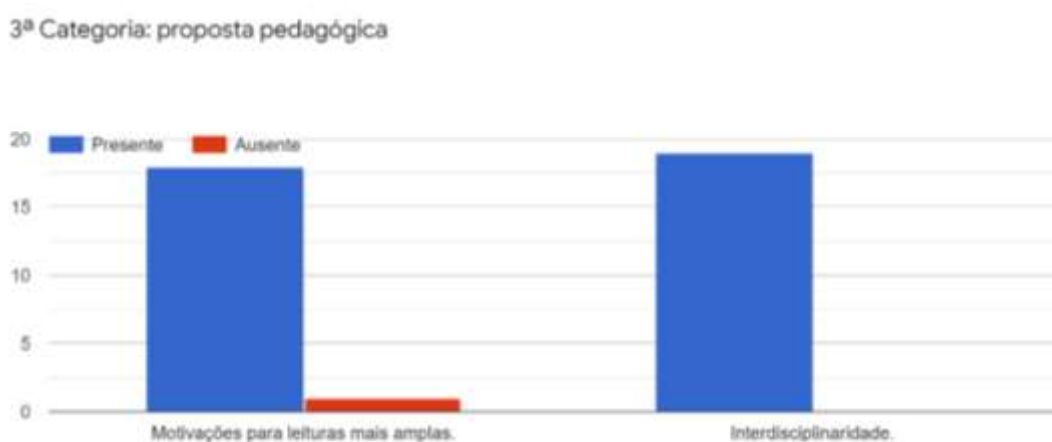
Itens categorizados	% Totalmente inadequado	% Adequado	% Totalmente adequado
Valor narrativo, semântico e estético de cada elemento da imagem (cor, iluminação, espaço, proporção, volume etc.).	—	31,6	68,4
Tamanho dos elementos gráficos: fotos, legendas, etc.	—	26,4	73,6
Qualidades linguísticas do texto verbal oral.	—	36,9	63,1
Qualidade técnica e estética do som ambiente e do/da áudio/locução.	—	26,4	73,6
Duração do vídeo;	—	47,4	52,6
Função do vídeo é clara: informar, motivar, ilustrar, sensibilizar, facilitar a compreensão de conteúdos.	—	36,9	63,1

Fonte: Formulário de Validação do Produto Educacional

Com dois critérios elencados – Motivações para leituras mais amplas e Interdisciplinaridade – a terceira categoria (Figura 7) foi avaliada com base na presença ou não desses itens na Proposta Pedagógica do vídeo. Nesta avaliação, 94,7% dos professores constataram motivações para leituras ampliadas sobre o assunto e apenas 5,3% apontaram ausência.

Já para o segundo critério, 100% dos docentes consideraram haver interdisciplinaridade na mídia educacional sob análise.

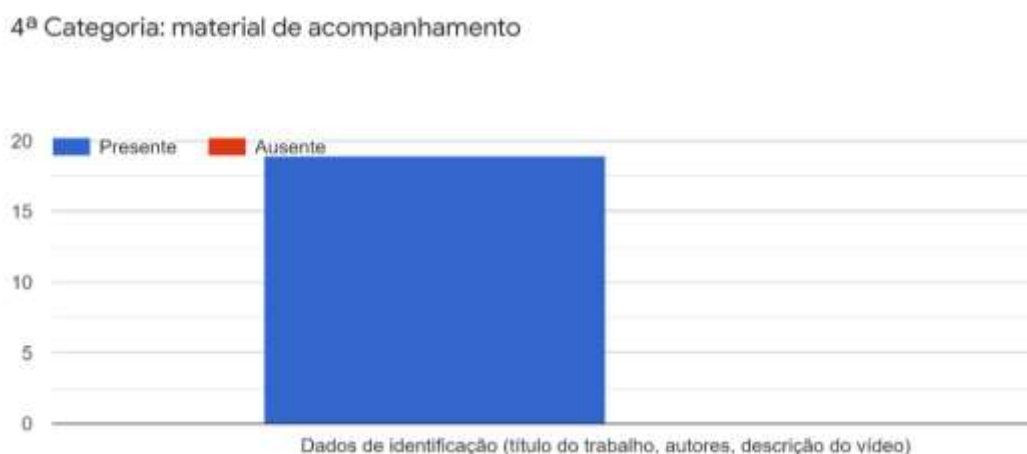
Figura 7: Análise da Terceira Categoria



Fonte: Arquivo pessoal.

Em relação aos dados de identificação da mídia (título do trabalho, autores, descrição do vídeo), item pautado na quarta categoria (Figura 8), as respostas obtidas (100%) confirmaram a presença desses elementos na análise do aspecto Material de Acompanhamento.

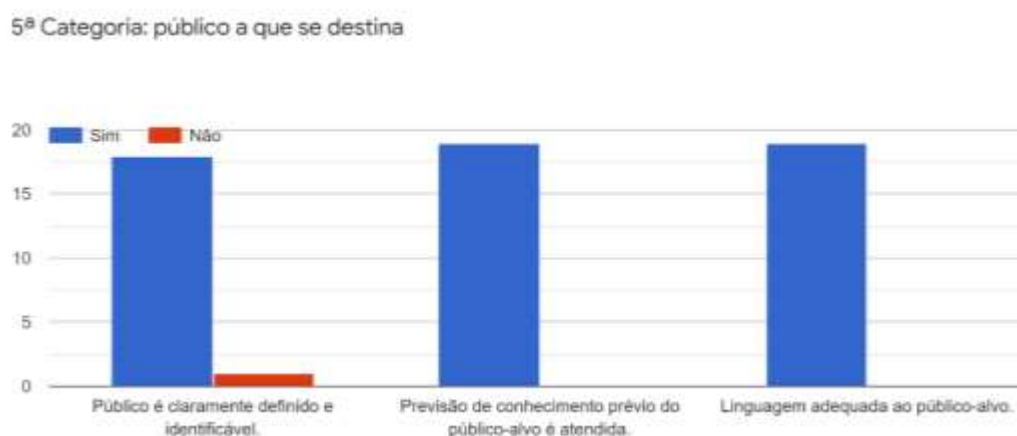
Figura 8: Análise da Quarta Categoria



Fonte: Arquivo pessoal.

Para a quinta e última categoria de análise (Figura 9), o primeiro critério avaliado pelos professores obteve maior percentual de confirmação, correspondente a 94,7 %, enquanto, nos demais, a análise positiva se mostrou predominante.

Figura 9: Análise da Quarta Categoria



Fonte: Arquivo pessoal.

De maneira facultativa, os professores, antes de enviarem o formulário, teriam, ainda, a ensanча de relatar pontos não contemplados nas categorias elencadas. Nesse espaço para contribuições, utilizado por alguns docentes, algumas das respostas registradas constam abaixo. Cada fala está identificada pela ordem de obtenção das respostas no instrumento.

Acho que as categorias podiam estar mais claras sobre o que se referiam. (DOCENTE 2).

Chama a atenção a qualidade técnica do trabalho e o esforço em mediar teoria e prática. (DOCENTE 6).

O vídeo e o texto narrativo ficaram excelentes, de forma que deixou claro o objetivo do trabalho e temática abordada. (DOCENTE 9).

Parabéns! Gostei muito! (DOCENTE 15).

Com suporte nas informações obtidas em cada categoria avaliada, infere-se que a análise realizada pelos participantes do estudo responde, satisfatoriamente, à proposta do produto educacional como um meio didático para explicitar conceitos e atender anseios

manifestos pelos professores das EEEPs da 2ª Coordenadoria Regional da Educação, relativamente à Educação na perspectiva omnilateral e emancipatória.

Destaquem-se, nessa validação, algumas observações elencadas pelos docentes, conceituando, positivamente, o conteúdo do vídeo, a qualidade técnica e a necessária associação entre teoria e prática no texto sob relatório. Expressamos, ainda, a modo de sugestão, maior clareza na exibição das categorias, de maneira a tornar precisa a análise.

Considerando todas as contribuições dos quadros docentes das EEEPs pesquisadas – desde a coleta de dados até a validação deste produto educacional – o estudo viabilizou, não apenas, a produção de um instrumento facilitador para a compreensão da perspectiva da educação integral, mas, no âmbito de suas limitações, é capaz de contribuir para estudos posteriores sobre a matéria ora examinada sob o ponto de vista acadêmico, com ênfase na formação dos profissionais que atuam diretamente no ensino integrado e são decisivos para o alcance daquilo que se tem como finalidade desse processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nas EEEPs do Ceará anuncia uma formação dos jovens tendo como perspectiva a omnilateralidade e a emancipação. Acolhe, entretanto, um modelo de organização e prática educativa alinhado à gerência empresarial – conhecida como TESE. Considerando esses conflitos, investigamos a compreensão dos professores das EEEPs sobre a educação na perspectiva omnilateral e emancipatória.

Iniciamos com um referencial investigativo que tratou, ainda que sumariamente, da categoria omnilateralidade, em Marx e Engels, e da contribuição de Antônio Gramsci para uma educação unitária. Assim, cotejamos esse referencial com as discussões e disputas acerca do Ensino Médio público brasileiro.

Nessas discussões, evidenciamos a contribuição do educador e pesquisador Paolo Nosella, que compõe uma geração de educadores que partilham do propósito de contribuir para a edificação de um projeto de educação para emancipação humana. Corroboramos suas críticas acerca dos limites da educação integral liberal e assinalamos a ausência de compreensão da omnilateralidade e emancipação como um dos obstáculos a um projeto de educação inovador e transformador.

A pesquisa abordou, portanto, os professores, visando a averiguar sua compreensão acerca dessas acepções, uma vez que omnilateralidade e emancipação constam nas bases legais e normativas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Ceará.

Constatamos contradição no âmbito sistêmico das EEEPs, à medida em que anunciam a propositura da perspectiva da educação omnilateral e emancipatória, em face da adoção de políticas neoliberais e desproteção dos trabalhadores, desarticulação de áreas do conhecimento e disciplinas e ênfase na abordagem da gerência organizacional e pedagógica calcada em modelo produtivista e empresarial.

Além disso, comprovamos a confusão do modelo intitulado TESE com a materialização da formação humana integral, em sua perspectiva omnilateral e emancipatória. Esse achado da pesquisa suscita a necessidade de novas demandas assentes no conhecimento científico, em dissertações, por exemplo, permitindo identificar as razões de tal imbróglio. Por ora, sugerimos as seguintes perquirições: a) Por que os

professores confundem concepções tão distintas? b) A quem serve a ausência da clareza sobre a perspectiva da formação humana omnilateral e emancipatória? O propósito das indagações aventadas é inquietar o leitor para uma reflexão crítica sobre essas e outras condições que nos são postas como naturais ou despretensiosas, mas que, em sua essência, carregam intentos muito bem assentados para a manutenção das relações sociais vigentes.

A necessidade de explicitar a perspectiva da educação omnilateral e emancipatória incidiu na elaboração do Produto Educacional em formato de vídeo didático, a ser utilizado em momentos introdutórios à formação continuada destinada a professores das EEEPs.

A análise desse material pelos professores pesquisados realizou-se mediante critérios categorizados em formulário *online*, cujo retorno viabilizou a validação da qualidade da mídia em seus aspectos técnicos, didáticos e pedagógicos, assinalando sua contribuição para a sanidade das lacunas formativas constatadas e, ainda que indiretamente, para práticas de ensino referenciadas qualitativamente na perspectiva da integralidade e com vistas à emancipação.

O acesso ao vídeo e sua visibilidade pública, nomeadamente aos demais professores da rede estadual de educação profissional do Ceará, é ainda objetivo deste trabalho, de tal modo que avancem em seus processos formativos e contribuam mais assertivamente para a formação integral dos jovens estudantes cearenses. De imediato, consideramos o envio do *link* para acesso ao Produto Educacional à Coordenação da CREDE 02, aos diretores escolares e coordenadores pedagógicos que compõem a referida Coordenadoria Regional da Educação, a fim de que ensejem a utilização do recurso nos espaços de formação pedagógica ofertado aos professores das EEEPs.

Reiteramos a ideia de a escola vir a ser mediadora de transformação social, apesar de constituída na sociedade de classes e servir à reprodução cultural dos estratos. Essa possibilidade transformadora requer direção consciente e discernimento, bem como um projeto claro de educação que considere a integralidade humana, sua emancipação e libertação das opressões.

Defendemos, a modo de remate, um compromisso político inovador, criando oportunidades para edificar uma Educação/Escola democrática, onde o acesso aos conhecimentos, valores e bens produzidos pela humanidade cheguem a todas as pessoas, permitindo-lhes o exercício da autonomia e da liberdade responsável e plena.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago, 2015.

ARRAIS NETO, Enéas de; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. Apresentação do dossiê crítica à economia política, trabalho e educação no capitalismo. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 28, 2020, disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44483/100488>. Acesso em ago. 2021.

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica** (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021), 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio** – Documento-Base. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 3/2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2018. Seção 1, p. 49.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade Educacional. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. **Relatório de Gestão “O Pensar e o Fazer da Educação Profissional no Ceará – 2008 a 2014”**. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014.

CEARÁ; SEDUC. **Educação Profissional–Escolas**. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 15 de novembro de 2019

CNE/CEB. **Parecer Nº 11/2012**, de 4 de setembro de 2012.

CNE/CEB. **Resolução Nº 6**, de 20 de setembro de 2012.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/viewFile/6122/5087>. Acesso em: 16 de dezembro de 2019.

CIAVATTA, Maria. **A Educação Profissional e Tecnológica: o desafio de administrar o caos legalizado.** Rio de Janeiro, fev. 2021. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/A-EPT-E-O-DESAFIO-DE-ADMINISTRAR-O-CAOS-LEGALIZADO.pdf>. Acesso em: de setembro de 2021.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.- abril, 2012.

Decreto Nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, 12 de dezembro de 2007.

Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 23 de julho de 2004.

Decreto-Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, série 2, Ano XI, nº 245, 23 dez. 2008.

DELLA FONTE, Sandra Soares Della. A formação humana em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr.-jun. 2014.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set./dez., 2014.

EVANGELISTA, Francisco. Antônio Gramsci e a educação (escola unitária). **Laplage em Revista** (Sorocaba), v.1, n.3, set./dez, p. 55- 66, 2015

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde. On-line version** ISSN 1981-7746. Trab. educ. saúde vol.7 supl.1 Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400006>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In: _____*. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAGNO, Roberta Ravaglio. FURTADO, Andréa Garcia. SCHELESENER, Anita Helen. Educação, hegemonia e formação de dirigentes. *Filosofia e Educação (Online)*, ISSN 1984-9605 – **Revista Digital do Paideia**, v.2, n.1, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez, 2008.

GOMIDE, Denise Camargo. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**, 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2020.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, vol. 2, 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a liberdade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital (crítica da economia política)**. Livro 1, Vol. 1. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1968

MOURA, Henrique Dante. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**. vol.39 no.3 São Paulo Jul/Set. 2013

MOURA, Henrique Dante. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 5 ed. ampl. - São Paulo: Cortez, 2016.

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio**: em busca do princípio pedagógico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1732-ensino-medio-embuscadoprincipio&Itemid=30192. Acesso em: 16 de maio de 2020.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Alínea, 2016.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, versão impressa ISSN 1413-2478. v.20. n.60. Rio de Janeiro jan./mar. 2015

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. A Reforma e a Contrarreforma da Educação Profissional brasileira - UFC GT: **Trabalho e Educação**/n. 09, 2004.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. Novos caminhos na educação profissional brasileira? In: SOUSA, Antonia de Abreu. OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **Educação Profissional**: análise contextualizada. - Fortaleza: Edições UFC. 2014. 186 p.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **Políticas de Estado e correlações de forças locais**: Hegemonia e Contradições na Expressão Real das Instituições Federais de Educação Profissional. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. 2008, 232p.

PEREIRA, Maria Elly Krishna dos Santos.; SILVA, Solonildo Almeida da; ALVES, Paula Trajano de Araújo. O ideário empresarial na gestão das Escolas de Educação Profissional do Ceará. **Revista Labor**, v. 1, n. 25, p. 35-51, 26 abr. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 16 de dezembro de 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RAFAEL, Ivania Maria de Sousa Carvalho. **Educação Profissional no Ceará**: a lógica empresarial na formação docente. 130 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2015) - Universidade Estadual do Ceará, , 2015. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84051>> Acesso em: 20 de junho de 2021

ROITBERGI, Guilherme Prado. Da semiformação à omnilateralidade: reflexões sobre utopias formativas e emancipação. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ v. 29, n.61/ p. 305-320/ Mai-Ago. 2019. ISSN 1981-8106.

SANTOS, Magda Gisela Cruz. **A categoria de formação omnilateral em Marx e o trabalho enquanto princípio educativo**, 2005. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2005/Magda%20Gisela%20Cruz%20dos%20Santos.pdf> . Acesso em: 01 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan./abr, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Apresentação à 3. ed. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, p. 11-20, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de abr. 2021.

SILVA, Luciane Teixeira da. NOSELLA, Paolo. A “cultura extrema” enquanto estratégia de hegemonia: uma análise a partir dos escritos de Antônio Gramsci. **Revista Labor**, Fortaleza/CE, nº 22, Vol. 01, pp. 19-31, 2019. ISSN 1983-5000

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da; COLONTONIO, Eloise Médice. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura reflexões necessárias. Fundação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 58 jul.-set, 2014

SOBRAL, Karine Martins. MORAES, Betânia Moreira. JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos. Escola unitária e princípio educativo em Gramsci: ensaios de compreensão à luz do caderno 12. Filosofia e Educação (*Online*), ISSN 1984-9605 – **Revista Digital do Paideia**, v. 2, n.1, abr./set, 2010.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Omnilateralidade. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Prezado (a) professor (a), você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ SOBRE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL OMINILATERAL E EMANCIPATÓRIA”.

Configura uma pesquisa realizada junto aos (às) docentes das Escolas Estaduais de Educação Profissional da 2ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 02.

Este questionário é composto por quesitos objetivos e subjetivos, organizado em duas seções: 1) Perfil e experiência profissional; 2) Acepção correlata à perspectiva formativa integral.

As informações coletadas durante o estudo serão tratadas como confidenciais e utilizadas exclusivamente para fins científicos.

Sua participação é voluntária e a qualquer momento você poderá desistir, não precisando de justificativas. Dessa maneira, evitam-se riscos de cunho físico, psicológico ou moral, envolvidos na realização da tarefa.

Se, em razão dessas explicações, você considera que está suficientemente informado (a) a respeito desta pesquisa e concorda de livre e espontânea vontade em participar como colaborador (a), assinale ‘Aceito participar desta pesquisa’. Caso não concorde, assinale “Não aceito participar desta pesquisa.”

Dados sociodemográficos

1. Nome:
2. Escola:
3. Tempo de trabalho na EEEP:
4. Constituição da equipe docente:

() professor da formação geral, servidor do Estado (efetivo ou com contrato temporário)

() professor da formação profissional contratado via CLT

Acepção correlata à perspectiva formativa integral

5. Em um dos documentos oficiais das EEEPs, elaborado pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) - o Relatório de Gestão: O Pensar e o Fazer Educação Profissional no Ceará: 2008-2014, delineiam-se as proposições do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

A perspectiva da integração do ensino médio à educação profissional, para a SEDUC, tem como fundamento o pressuposto de que o processo educacional, necessariamente, deve ter como referência uma concepção integral do ser humano, que agregue suas diferentes dimensões constituintes com vistas à formação omnilateral dos sujeitos. O trabalho, a ciência e a cultura compõem as dimensões aqui referidas (SEDUC, 2008, p. 114).

- Como você julga sua compreensão acerca da perspectiva da formação omnilateral?
- () Compreendo claramente
() Compreendo parcialmente
() Não compreendo
6. Ao ingressar no corpo docente da escola, você sentiu alguma dificuldade no sentido de compreender as proposituras do modelo de educação em vista?
- () sim () não
7. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), notadamente no Capítulo II, Art. 6º, que trata dos princípios norteadores da EPTNM, determina-se o trabalho como princípio educativo. Como essa concepção de trabalho é assimilada no contexto escolar do qual você faz parte?
- () O trabalho em seu sentido amplo, histórico e ontológico, que não se esgota à formação profissional.
() O trabalho em seu sentido estrito e urgente ante as necessidades do mercado .
() Essa concepção não se faz clara.
8. A integração entre formação geral e educação profissional é, de acordo com a SEDUC, a essência do novo conceito de educação desenvolvido pelas EEEP. Considerando sua experiência profissional nesse espaço, foram ou são disponibilizadas condições formativas para que os docentes compreendam e efetivem essa integração, de modo que os conhecimentos e disciplinas dialoguem entre si?
- () sim () não
9. A TESE, modelo de gestão adotado pelas EEEP, anuncia a educação sob a óptica gerencial de uma empresa, como se observa em um dos trechos do documento:

A educação de qualidade deve ser o negócio da escola - o que ocupa a mente de cada um dos seus integrantes, de acordo com suas áreas específicas; deve gerar resultados – satisfação da comunidade pelo desempenho dos educandos, educadores e gestores. Todos estão a serviço da comunidade e dos investidores sociais e devem se sentir realizados pelo que fazem e pelos resultados que obtêm (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, Manual TESE, p.8).

- Como você analisa essa concepção?

() É coerente com as proposituras de uma educação que tem como horizonte a formação integral dos estudantes.

() Atende a concepção liberal de educação que limita o processo educativo à perspectiva de preparação para o mercado de trabalho.

10. Em relação aos eixos estruturantes da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, quais sejam, trabalho, ciência e cultura, você considera que conhecimentos acerca dessas e outras categorias correlatas a Educação Profissional sejam necessários para consolidar um corpo docente concordante com o modelo de Educação do qual é participe? Justifique.

() sim () não

11. Em decorrência das indagações suscitadas, sugira possíveis temáticas ou abordagens passíveis de contribuir para a elaboração de uma proposta de formação continuada dirigida para os professores que atuam nas EEEPs.