



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA**

ROSEANE SOUSA OLIVEIRA

**A INTEGRAÇÃO DE SABERES SOCIAIS DOS ALUNOS E SABERES
DISCIPLINARES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NO CURSO TÉCNICO EM CANTO CORAL DA ESCOLA DE
MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (EMUFPA)**

**BELÉM - PARÁ
2019**

ROSEANE SOUSA OLIVEIRA

**A INTEGRAÇÃO DE SABERES SOCIAIS DOS ALUNOS E SABERES
DISCIPLINARES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NO CURSO TÉCNICO EM CANTO CORAL DA ESCOLA DE
MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (EMUFPA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, na Universidade Federal do Pará – UFPA, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo

Área de concentração: Educação Básica

ROSEANE SOUSA OLIVEIRA

**A INTEGRAÇÃO DE SABERES SOCIAIS DOS ALUNOS E SABERES
DISCIPLINARES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NO CURSO TÉCNICO EM CANTO CORAL DA ESCOLA DE
MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (EMUFPA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, na Universidade Federal do Pará - UFPA, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Básica.

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo – UFPA /PPEB
Orientador

Dr.^a Amélia Mesquita – UFPA/PPEB
Avaliador interno

Dr.^a Marise Nogueira Ramos – UERJ/PPFH
Avaliadora externa

Dr.^a Graça Maria das Graças da Silva – UEPA/PPGED
Avaliador Suplente

A Deus, meu porto seguro, eterna gratidão.
Aos meus pais, exemplos de trabalhadores que dividiram o seu tempo com tanto amor para educar seus filhos e dar conta do fazer profissional, que cada um desenvolveu durante anos de suas vidas: amos vocês. Aos meus irmãos, que torcem sempre pelo meu sucesso: amos vocês. Ao meu esposo e à minha filha, que viveram comigo a cada momento desta pesquisa: amo vocês. A toda a minha família, que tanto me inspira a estudar: amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Considerando tantos esforços para a construção desta Dissertação, a gratidão é o sentimento que perpassa meu coração até então. Imbuída disto, início meus agradecimentos ao orientador professor Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, que, com sua rigidez enquanto excelente pesquisador que é, não desistiu de orientar-me diante do trabalho que teve em acompanhar meus escritos.

Agradeço, também, à Kariny Ramos, amiga que o Programa de Mestrado me presenteou. Quantas noites de estudos, diálogos e colóquios que acrescentaram excelência de ideais sobre o ensino integrado, saberes, Ensino Médio e, também, concepções e consolos de vida que a convivência dos estudos nos proporcionou. Obrigada pelos incentivos para que eu não desistisse.

Meus agradecimentos estendidos ao Professor Egídio Martins, o qual intitulo por minha conta como coorientador, que cordialmente muito contribuiu com o diálogo sobre os saberes escritos nesta Dissertação, e que com tanta dedicação realizou assertivas orientações acadêmicas para que esta Dissertação fosse escrita da melhor forma possível.

Declaro, ainda, meus agradecimentos a todos os professores do Programa – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica (PPEB), em nome da Professora Dr^a Ney Cristina, os quais muito contribuíram para que meus conhecimentos fossem constituídos com excelência acadêmica. Obrigada pela luta por uma educação básica de qualidade.

Não menos importante, agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), que me apresentou com o mundo da pesquisa, ao que sou muito horada por poder fazer parte desse grupo do bem.

Os meus agradecimentos aos sujeitos desta pesquisa, professores da EMUFPA, que fazem acontecer o ensino da educação profissional técnica de Nível Médio no Curso de Canto Coral da EMUFPA. Através de suas práticas pedagógicas, pude perceber possibilidades de integração no processo de ensino e aprendizagem em suas aulas.

Para concluir meus agradecimentos, reservo os mesmos com muito orgulho à minha família. Dona Maria José e seu Walter (pais amados), os quais me ensinaram e cuja toda riqueza dada foram os estudos; aos meus irmãos (Iza, Walter Jr., Josiane e Walber), com os quais dividi tantas alegrias e correrias, no âmbito de uma família grande que valoriza cada momento junto, sempre; ao meu esposo, Luiz Guilherme, que com sua psicologia me ajudou a

entender e superar cada momento difícil que passei na escrita desta Dissertação; à minha filha, Luily, que mesmo tão pequena foi grande em compreender as minhas ausências para os estudos que o Mestrado requer e de forma insistente sempre perguntava “mãe, falta muito para você acabar seu Mestrado?”.

Completando toda a minha gratidão, Ele, Deus, por ter me iluminado e me concedido força e sabedoria para não desistir diante das muitas dificuldades que vivenciei na escrita desta Dissertação.

*“Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e
cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”
(LUIZ GONZAGA JÚNIOR, 1991)*

RESUMO

A presente Dissertação tem como objeto de pesquisa a integração de saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso Técnico em Canto Coral da Escola de Música da Universidade Federal do Pará – EMUFPA. O objetivo desta pesquisa é analisar se as práticas pedagógicas no Curso Técnico em Canto Coral da Escola de Música da Universidade Federal do Pará – EMUFPA integram saberes disciplinares materializados nas atividades musicais com os saberes sociais dos alunos, proporcionando formação de sujeitos críticos no seu contexto socioeconômico, político e formativo. A metodologia pautou-se na abordagem qualitativa, que se debruça em investigar o “[...] ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica [...] relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente concatenadas” (MINAYO, 2013, p. 46). Os dados foram coletados a partir de um roteiro de entrevistas semiestruturadas e a técnica para analisá-los foi a análise do conteúdo respaldada pelos escritos de Bardin (2009), apoiado no materialismo histórico-dialético. Como resultado de pesquisa, ressalta-se que a prática pedagógica realizada no Curso Técnico em Canto integra (não em sua totalidade) os saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares do curso, através dos procedimentos de ensino que valorizaram a construção do saber técnico-científico; integra os saberes de diferentes disciplinas, aproximando-se da interdisciplinaridade e da contextualização dos conhecimentos técnico-científicos propostos para o Curso Técnico em Canto Coral; apresenta práticas pedagógicas direcionadas para uma relação dicotômica entre a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizado, mas também apresenta tentativas de interesse na integração da relação indissolúvel entre a teoria e a prática e a formação profissional que a EMUFPA desenvolve, voltada para o mercado de trabalho, com alguns indícios de formação voltada para a autonomia social. Concluiu-se que há integração de saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares propostos para o Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA. A integração no sentido de completude do ser é valorizada nas práticas pedagógicas do curso pesquisado e a integração dos saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares do curso é realizada nas práticas pedagógicas desenvolvidas no curso. Por fim, constatou-se que a formação profissional ofertada na EMUFPA tem um caráter predominante mercadológico, mas também apresenta práticas pedagógicas que indicam uma formação humana e social.

Palavras-chave: Educação profissional. Prática pedagógica. Integração. Saber social. Saber disciplinar. Ensino integrado.

ABSTRACT

This dissertation has as research object the integration of the students' social knowledge with the disciplinary knowledge in the pedagogical practices developed in the Technical Course in Choir of the School of Music of the Federal University of Pará - EMUFPA. The objective of this research is to analyze if the pedagogical practices in the Technical Course in Choral Singing of the School of Music of the Federal University of Pará - EMUFPA integrate disciplinary knowledge materialized in the musical activities with the social knowledge of the students, providing formation of critical subjects in their socioeconomic context. , political and formative. The methodology was based on the qualitative approach, which focuses on investigating the “[...] human being in society, its relations and institutions, its history and its symbolic production [...] related to interests and circumstances. socially concatenated” (MINAYO, 2013, p. 46). The data were collected from a script of semi-structured interviews and the technique to analyze them was the content analysis supported by the writings of Bardin (2009), based on historical-dialectical materialism. As a result of research, it is emphasized that the pedagogical practice carried out in the Singing Technical Course (not in its entirety) integrates the students' social knowledge with the course's disciplinary knowledge, through the teaching procedures that valued the construction of the technical-scientific knowledge; integrates the knowledge of different disciplines, approaching the interdisciplinarity and contextualization of the technical-scientific knowledge proposed for the Technical Course in Choral Singing; presents pedagogical practices directed towards a dichotomous relationship between theory and practice in the teaching-learning process, but also presents attempts at interest in integrating the indissoluble relationship between theory and practice and the professional formation that EMUFPA develops, focused on labor market, with some indications of formation focused on social autonomy. It was concluded that there is integration of the students' social knowledge with the proposed disciplinary knowledge for the EMUFPA Technical Singing Course. Integration in the sense of completeness of being is valued in the pedagogical practices of the researched course and the integration of students' social knowledge with the course's disciplinary knowledge is realized in the pedagogical practices developed in the course. Finally, it was found that the vocational training offered at EMUFPA has a predominant marketing character, but also presents pedagogical practices that indicate a human and social formation.

Keywords: Professional Education. Pedagogical practice. Integration. Social knowledge. Know how to discipline. Integrated teaching.

LISTA DE SIGLAS

CEFETs	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CEBP	Coordenadoria de Educação Básica e Profissional
CONDETUF	Conselho Nacional dos dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos da Educação Profissional e Tecnológica
DCNEM	Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
EAUFPA	Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
EMUFPA	Escola de Música da Universidade Federal do Pará
EPT	Educação Profissional Tecnológica
ETDUFPA	Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará
IFs	Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica
MEC	Ministério da Educação do Brasil
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino
PPEB	Programa de Pós-Graduação da Educação Básica
NEB	Núcleo de educação Básica
NUAR	Núcleo de Artes da Universidade Federal do Pará
NPI	Núcleo Pedagógico Integrado
RAP	Relação Professor e Aluno
SAM	Serviços de Atividades Musicais da Universidade Federal do Pará
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Justificativa.....	16
Problema.....	18
Questões Norteadoras	22
Objetivos.....	22
Metodologia.....	23
Lócus da pesquisa.....	25
Os sujeitos da pesquisa.....	27
Estrutura da Dissertação	27
II A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: demarcações históricas.....	29
2.1 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO	29
2.2 – A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E OS DISPOSITIVOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	34
2.3 – PROGRAMAS E POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	40
2.4 – APROXIMAÇÕES COM OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - A (DE)REFORMA DO ENSINO MÉDIO	43
2.5 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA: CONTEXTO HISTÓRICO DA OFERTA.....	47
III DEMARCAÇÕES TEÓRICAS SOBRE OS SABERES DISCIPLINARES E SABERES SOCIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	52
3.1 – EDUCAÇÃO, PRÁTICA EDUCATIVA E PRÁXIS: CONCEITOS BÁSICOS.....	52
3.2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DEMARCAÇÕES TEÓRICAS.....	58
3.3 – AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E A INTEGRAÇÃO DE SABERES DISCIPLINARES E SABERES SOCIAIS	63
3.3.1 – A práticas pedagógicas da educação profissional e a fragmentação dos saberes: principais características.....	65
3.3.2 – As práticas pedagógicas da educação profissional e a integração dos saberes: algumas	

indicações	71
IV A INTEGRAÇÃO DE SABERES SOCIAIS DOS ALUNOS E SABERES DISCIPLINARES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO TÉCNICO EM CANTO CORAL NA ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (EMUFPA).....	82
4.1 - A INTEGRAÇÃO ENTRE SABER SOCIAL E O SABER DISCIPLINAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO TÉCNICO EM CANTO CORAL DA EMUFPA	83
4.1.1– A arte do saber técnico e a integração dos saberes nas práticas pedagógicas do Canto Coral	90
4.1.2 – Os procedimentos metodológicos das práticas pedagógicas realizados no Curso Técnico em Canto na EMUFPA e a integração dos saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares	93
4.2 – A INTERDISCIPLINARIDADE E A INTEGRAÇÃO DOS SABERES SOCIAIS E SABERES DISCIPLINARES	97
4.3 – INTEGRAÇÃO DOS SABERES SOCIAIS E SABERES DISCIPLINARES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	102
4.3.1 – A integração de saberes sociais e saberes disciplinares e o processo de avaliação do ensino.....	106
4.4 – A INTEGRAÇÃO DE SABERES E SABERES SOCIAIS DISCIPLINARES E A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA EMUFPA	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
APÊNDICE A – QUADRO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS ..	128
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSOR) ..	130

INTRODUÇÃO

A integração de saberes disciplinares com os saberes sociais dos alunos, analisada por meio de práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso Técnico em Canto Coral da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) é objeto do presente estudo, fruto de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Esta pesquisa foi provocada a partir do envolvimento profissional realizado na Coordenadoria de Educação Básica e Profissional (CEBP), da Diretoria de Ensino da Pró-Reitora de Ensino de Graduação (PROEG) da UFPA, cuja finalidade é de “assessorar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas na Educação Básica e Profissional da UFPA” (UFPA/2009). Essas ações são direcionadas para as seguintes escolas: Escola de Aplicação – que oferta todas as etapas da educação básica, Escola de Música e Escola de Teatro e Dança – que ofertam curso técnico de nível médio da educação profissional.

O envolvimento profissional aguçou, em mim, a necessidade de análise dos saberes disciplinares e dos saberes sociais na prática pedagógica da educação profissional. A partir desse desdobramento, surgiram inquietações sobre a formação desenvolvida com os alunos de Canto Coral nas Escolas de Educação Profissional.

Assim, após 08 anos de trabalho junto à CEBP/PROEG, investi no Curso de Pós-Graduação com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre a educação profissional. Em 2016, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica da UFPA (PPEB) e com a vivência no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) da UFPA, que muito contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa, convergi os estudos para a aproximação do objeto proposto.

Para desenvolver a referida pesquisa, considerei que a integração de saberes disciplinares e sociais é importante para a formação dos alunos porque conduz ao exercício de uma vivência social e profissional alicerçada “[...] na compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sociais, históricos, culturais, da produção da vida” (RAMOS, 2014, p. 21).

Recorri, desse modo, à concepção de formação humana de que “o ensino promova o encontro sistemático entre cultura e trabalho, fornecendo aos alunos uma educação integrada capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social” (ARAÚJO, 2014, p. 24), enquanto fim para a formação profissional. Assim, necessitou-se incorporar as práticas pedagógicas

enquanto meios para a compreensão da integração de saberes disciplinares com os saberes sociais dos alunos do curso ora pesquisado.

O conceito que respaldou a análise sobre o saber social partiu dos escritos de Rodrigues (2012), segundo o qual o saber social é todo “conhecimento” que o aluno traz, fruto de suas relações sociais, que vão desde a família, o grupo da igreja, do trabalho, do sindicato, da escola, etc., e que se refere “[...] a uma subjetividade que nasce da imersão do homem na realidade social [...]” (RODRIGUES, 2012, p.40).

Compreende-se, ainda, que o saber social “não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real [...]” (TIRIBA e FISCHER, 2009, p.6).

Isso alerta sobre a valorização da integração dos saberes nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. Ou seja, é preciso valorizar a bagagem cultural (saber social) que o aluno traz para o ambiente escolar, seja qual for o nível e modalidade da educação em que está inserido, visto que o trabalho “compreende uma atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor extrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.92).

A valorização do saber social como ponto de partida para o ensino do saber técnico de cada disciplina, que carece de todo rigor de análise e síntese para ser aprendido, e o envolvimento dos professores com os alunos, que vai para além do âmbito de somente ensinar os conteúdos musicais e os procedimentos metodológicos utilizados por estes em suas aulas conduz à afirmação de que há integração, pois “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” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.85).

Nesta pesquisa, compreende-se que o saber social se inter-relaciona com os saberes disciplinares a partir das práticas pedagógicas do Curso de Canto Coral. Para afinar o diálogo de análise, aponta-se que saberes disciplinares são saberes que correspondem a diversos campos do conhecimento. São conceitos e conhecimentos científicos consolidados no decorrer do tempo, produzidos por pesquisadores (TARDIF, 2008).

A educação profissional que integra os saberes sociais aos saberes disciplinares (técnico-científicos) conduz para a leitura de uma escola que, segundo Saviani (2012), é o local de formação do saber clássico, científico e também do saber político e social. O saber escolar está diretamente relacionado à ação formal que a instituição apresenta, por isso “o saber que interessa diretamente à educação é aquele que emerge como resultado do processo

de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (SAVIANI, 1994, p.14).

Para dar conta da complexidade da temática, será considerada a concepção de integração como totalidade na formação, onde homens e mulheres se constroem como seres situados no contexto de suas realidades; “[...] completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.84).

A partir dessas referências, a pesquisa em questão assumiu como conceito de análise que a prática pedagógica é uma ação que professor e aluno desenvolvem juntos na construção de saberes de forma integrada, dentro do processo de ensino e aprendizagem, guiada pelos princípios éticos da solidariedade, da justiça e da democracia, tendo como horizonte a construção do bem comum, cuja possibilidade pode ser descoberta ou reinventada no real (RIOS, 2008).

A prática pedagógica, orientada pela práxis artística¹, está fundamentalmente relacionada ao elo entre as ações do professor e do aluno, tendo como fim a construção do conhecimento técnico-científico que cada formação requer. Essa ação pedagógica é um dos pressupostos da integração, que os responsáveis pela educação devem assumir para que a educação integrada ocorra (CIAVATTA, 2014). Ter as práticas pedagógicas como meio para a análise sobre a integração de saberes sociais e disciplinares do Curso Técnico em Canto Coral possibilitou, nesta pesquisa, caminhos para o apontamento de inferências sobre o objeto proposto.

Essa temática de pesquisa é importante, pois os dados analisados sobre trabalho e educação poderão contribuir para outras pesquisas sobre as práticas pedagógicas da educação profissional e a integração de saberes que elas proporcionam, ou não, no processo de ensino escolar na educação profissional.

No âmbito de pesquisa sobre trabalho e educação, evidencia-se enquanto fator preponderante para a integração de saberes na educação profissional a provocação da constituição de práticas pedagógicas integradas às dimensões educativas do trabalho, da cultura e da ciência, a fim de proporcionar uma formação politécnica (ARAUJO, 2014). Por isso aponta-se o projeto de ensino integrado como uma das referências de análise das práticas pedagógicas realizadas no Curso Técnico em Canto Coral na EMUFPA.

¹“Práxis artística é, portanto, uma atividade prática cujo caráter intencional se manifesta na relação sujeito-objeto que nela se estabelece, mas como atividade subjetiva objetivada. Essa objetivação do sujeito no produto de sua atividade determina, por sua vez, o modo de julgar e avaliar a práxis” (VAZQUEZ, 2011, 337).

Compreende-se que a música como linguagem da Arte e manifestação cultural possibilita caminhos de formação diversos: conformação e emancipação social. Porém, esta variável não é exclusividade da linguagem musical – Arte. Pode-se encontrar a mesma em qualquer processo formativo educacional, visto que a formalidade educacional é influenciada pelas intenções sociais (SAVIANI, 2012).

Há a lucidez, portanto, de que o tipo de oferta do curso em tela, concomitante ou subsequente, não seja o mais favorável em sua totalidade. Contudo, e tecendo as devidas contradições próprias do contexto educativo, há possibilidades de formação integrada em qualquer forma de ensino (ARAUJO, 2016).

É neste cenário que se analisa a integração de saberes sociais aos saberes disciplinares, por compreender que os saberes sociais que os alunos trazem em sua bagagem cultural devem ser articulados com os saberes disciplinares, a fim de construir os novos saberes técnico-científicos que o curso poderá proporcionar em cada disciplina, visto que a formação “[...] também implica a criação de condições para que os sujeitos possam, a partir dos saberes científicos, dos processos de escolarização, intervir no mundo politicamente e ser capaz de transformação social” (SILVA, 2017, p.13).

Justificativa

Discutir sobre a educação profissional no cenário atual é um debate que exige aprofundamentos de estudos. Isso permitirá conhecer a realidade educacional da formação profissional que hoje é realizada através desta modalidade de ensino que permeia o Ensino Médio, em suas principais ofertas.

Dessa forma, compreender a educação profissional como um espaço de formação integrada é o que motiva a desenvolver tal pesquisa, por isso investiga-se como ocorre a integração de saberes sociais e disciplinares no processo formativo desenvolvido no Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA.

Ao tratar da educação profissional, considera-se o que a Lei nº 9.394/96 regulamenta em seu artigo 37 que “a educação profissional é uma modalidade de ensino que pode ser ofertada para os alunos do Ensino Médio e alunos do Nível Superior – Graduação e Pós-Graduação” (BRASIL/1996).

Discorrer sobre as demarcações históricas da educação profissional no Brasil sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação profissional e suas finalidades, além dos

diversos saberes que permeiam seu percurso formativo nos possibilitou compreender o ranço de marginalização que esta modalidade de ensino carrega na legislação educacional que a define.

A pesquisa delimita-se sobre a integração dos saberes sociais e disciplinares na educação profissional técnica de nível médio (denominados atualmente), apesar de ela apresentar, em seus primórdios de oferta (não com esta nomenclatura), uma educação para atendimento dos que necessitavam de formação específica para executar funções consideradas marginalizadas pela sociedade (CUNHA, 2000).

Os cursos técnicos de nível médio da educação profissional sofrem tal marginalização em função de questões historicamente marcadas na sociedade capitalista. Trata-se, aqui, da divisão social do trabalho, que provocou, posteriormente, a divisão de classes: de um lado, o saber para o aprofundamento dos estudos e formação de intelectuais para trabalharem como dirigentes; de outro, um saber para a formação exclusivamente técnica, explica Manfredi (2002).

Essa divisão de saberes aponta que o aluno da educação profissional precisa de uma formação que esteja em pé de igualdade com as classes sociais elitizadas. Ramos (2015) versa que a educação profissional integrada ao Ensino Médio é uma possibilidade de travessia para a superação da divisão de classe social enraizada em nosso sistema social capitalista, visto que “[...] possibilita ao indivíduo da classe trabalhadora estar em pé de igualdades aos indivíduos da classe dominante, em termos da aquisição do conhecimento” (RAMOS, 2015, p.7).

Mesmo parecendo controverso, é nesse contexto de formação que se analisa a integração de saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares, tendo como meio de análise as práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA, por compreender que o projeto de ensino integrado abre possibilidades de uma formação integrada, na tentativa de dirimir a “[...] negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.7). O projeto de ensino

[...] trata-se de uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos histórica e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.12).

Com base nessa concepção de ensino, que articula o trabalho, a ciência, a tecnologia, a cultura e o lazer, e a partir da concepção de integração como plenitude do ser, que é inteiro, compreende-se que o ensino não pode ser fragmentado, e por meio desse entendimento é que

se constrói o diálogo de análise dos dados sobre a integração dos saberes sociais e disciplinares da educação profissional realizada no Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA.

Problema

Partindo da vivência junto à PROEG, o aprofundamento nos estudos no PPEB, a vivência no GEPTE e a pesquisa exploratória no *lócus* da pesquisa, problematiza-se a integração de saberes na formação profissional ofertada na Escola de Música, por meio de suas práticas pedagógicas, provocados pela concepção de uma formação integrada.

Compreendendo que as ações educacionais estão intimamente relacionadas ou até mesmo a serviço da sociedade, como no Século XIX, em que “escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos [...] eles consolidariam a ordem democrática burguesa” (SAVIANI, 2012, p.40). A contradição da oferta educacional oriunda das condições sociais provocou o desenvolvimento desta pesquisa, visto que a demanda de alunos do curso pesquisado é de trabalhadores.

Para direcionar os encaminhamentos da pesquisa, pauta-se o seguinte problema: as práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) integram saberes disciplinares materializados nas atividades musicais com os saberes sociais dos alunos, proporcionando formação de sujeitos críticos no seu contexto socioeconômico, político e formativo?

Atualmente, a educação profissional técnica de Nível Médio tem por finalidade “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (BRASIL/2017). Essa definição versa sobre os interesses da sociedade atual para a oferta dessa modalidade de ensino. Assim, a reflexão que se dá na construção desta pesquisa é sobre a oferta de educação profissional e a integração de saberes sociais e disciplinares, analisadas através das práticas pedagógicas do curso pesquisado.

Apropriando-se de conceitos sobre a educação integrada que tem a emancipação como finalidade de formação social, percebe-se que a sociedade capitalista se utiliza desses conceitos para validar as suas finalidades, afim de formar os alunos da educação profissional técnica de Nível Médio de forma superficial e aligeirada, para que ele possa ser competente e flexível à inserção no mercado de trabalho (DCN da EPT, 2002).

As demarcações histórica e legal sobre essa modalidade de ensino trazem como características centrais a marginalidade da oferta e a superficialidade da construção do conhecimento, numa relação próxima do conceito sobre o trabalho útil². Porém, acredita-se nas possibilidades de superação, mesmo diante de uma sociedade capitalista que “transforma o trabalhador numa mercadoria” (MARX, 2001, p.66).

A perspectiva de superação da educação dual enraizada na sociedade capitalista precisa fundamentar-se em uma perspectiva de formação que vá em direção à formação para o mundo do trabalho, na qual o trabalho não seja minimizado como um produto à venda, e sim como algo que:

[...] não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Na sua dimensão mais crucial, ele (o trabalho) aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres [...] (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 59).

Com essa perspectiva sobre o trabalho, constituem-se formas de se compreender a formação técnica profissional: aquelas que se valem da emergência mercadológica, minimizando o ensino em prol de uma formação aligeirada e superficial que forme o trabalhador “competente” e “flexível” para ser inserido no mercado; há aquelas que formam o ser humano de maneira integrada às dimensões sociais, culturais, éticas e políticas de sua vida, com a finalidade de proporcionar uma formação politécnica³ e omnilateral⁴, possibilitando poder de decisão sobre o olhar que construirá para a sociedade em que vive, (ARAÚJO, 2008).

Essa última perspectiva de formação tem a possibilidade de ser materializada através do projeto de ensino integrado: uma proposta pedagógica que visa desenvolver a integração no processo de construção de conhecimento de forma inteira, articulando as dimensões do aluno, o qual é um sujeito social inteiro e traz, em sua essência humana, a integralidade do ser (FRIGOTTO, 2010).

O ensino integrado não é somente a forma de oferta da educação profissional com o

² "o trabalho é a fonte de toda a riqueza e de toda a cultura, e como o trabalho útil só é possível dentro da sociedade e através dela..." (MARX, 1975, p.13). O trabalho como produto.

³ Politécnica – “politécnica significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008, p. 3).

⁴ “Omnilateral – é uma formação que deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. [...] O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta, e que se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre” (Oliveira, 2009, Dicionário da Educação Profissional).

Ensino Médio, ele é uma concepção de ensino que deve promover para uma formação inteira.

A proposta pedagógica de ensino integrado é uma concepção de formação que se afina com a escola unitária defendida por Gramsci (2001). Ou seja, pressupõe a formação unitária do aluno vinculada à totalidade social: o aluno é formado a fim de compreender de forma igual a todos os outros alunos a sociedade em que está inserido, (FRIGOTTO, 2017).

O sentido do ensino integrado é proporcionar uma formação “[...] integrada a uma formação científico-tecnológica ao conhecimento histórico social [...], negando o “dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino [...]” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.15)”. Não basta o processo educacional assumir tal projeto educacional, pois “o aprofundamento desta perspectiva pressupõe avanços mais profundos nas mudanças estruturais de nossa sociedade” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.15).

O projeto de ensino integrado ainda traz em suas diretrizes gerais o trabalho como princípio pedagógico para o processo de ensino, a fim de proporcionar aos alunos uma formação analítica e autônoma sobre o espaço social em que está inserido, como explica Ramos (2010):

[...] o trabalho é princípio educativo no ensino à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (RAMOS, 2010, p.127).

Salienta-se que, quando se aponta o ensino integrado como uma referência de integração, não se está afirmando que é a única forma de alcançar a formação ampliada rumo à transformação social. Referenda-se o mesmo como possibilidade de ampliação do olhar crítico/social para ser desenvolvido na educação profissional por se acreditar que a formação técnica também se debruça em desenvolver a construção do conhecimento técnico-científico. Desenvolver a construção do conhecimento técnico é, também, formar os alunos com poder de síntese, análise e síntese do saber técnico (BARATO, 2016).

O conhecimento técnico é um saber que exige um tratamento específico para ser consolidado, e que demanda análise profunda para ser construído, negando a superficialidade e a marginalidade da formação profissional técnica que se atribui a ele.

Determinados tipos de saberes têm que ter um tratamento adequado ao tipo de conhecimento que a gente vai aprender, demora um tempo de práticas repetidas, até de certa maneira ajuste a visão e a compreensão dele para aquele tipo de instrução, isso significa ação, ação e ação [...] quando você aprende um processo técnico, durante aprendizagem você desenvolve muita análise, um caminho longo de muitas explicações e essas explicações têm um caráter analítico para chegar à síntese do saber técnico (BARATO, 2016, p.13).

A Escola de Música da UFPA oferta cursos específicos de formação técnica

profissional: tem o conhecimento técnico como finalidade de formação clássica e como consequência do ato educacional uma formação social. A relação social no âmbito escolar é determinante para o desenvolvimento acadêmico do sujeito, pois “o homem não se define como tal a partir de uma essência, mas se faz homem nas relações sociais no decorrer de suas histórias” (RAMOS, 2010, p. 225). Por isso compreende-se que é possível a integração dos saberes sociais com os saberes disciplinares, mesmo na educação profissional.

Integrar os saberes do aluno é valorizá-lo enquanto sujeito que traz, em sua bagagem cultural, a experiência de vida que marca a sua concepção de mundo, e que a partir dela constrói novos conhecimentos. Porém, as legislações vigentes e o momento histórico ora vivido provocam diversos questionamentos, por compreender que a oferta da educação profissional prescrita na Lei nº 13.415/17 é demarcada por uma oferta superficial, multiforme e aligeirada.

Araujo (2018) comenta que a legislação citada acima orienta para uma espécie de vale tudo para a educação profissional. Ou seja, as disciplinas obrigatórias (Português, Matemática e Inglês) é necessário frequentar a Escola e esse conhecimento precisa ser ministrado por um professor licenciado, porém a carga horária diversificada poderá ser ministrada por um profissional de notório saber, sem formação institucionalizada e o aluno pode apresentar qualquer experiência profissional, minimamente relacionada com a formação que optou, que vale para compor tal carga horária de ensino. Realizando assim um ensino multiforme, superficial e fragmentado.

A relação de integração entre as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia e a formação técnica específica dos alunos de educação profissional no fazer pedagógico é uma forma de levar em conta os diversos saberes disciplinares que permeiam o ato educacional realizado em sala de aula, como o saber social que o aluno traz para o cotidiano escolar.

É nesse movimento de relação social que se compreende que o saber social é uma categoria que abarca conhecimento. Esse conhecimento é a visão de mundo fruto das relações sociais que os sujeitos trazem em sua trajetória, independentemente da educação formal (RODRIGUES, 2012). Com essa compreensão de valorização dos saberes sociais busca-se identificar, através das práticas pedagógicas, como os processos de integração entre os saberes sociais dos alunos e os saberes disciplinares são desenvolvidos no curso e quais as aproximações com a proposta do projeto de ensino integrado.

O curso técnico em canto coral foi ofertado para atender uma exigência legal do Ministério da Educação, através da Secretaria Tecnológica de Educação (SETEC), que era a

de alcançar a Relação Aluno-Professor – RAP⁵. Diante dessa demanda mensura-se que a nada tem de valorização do sujeito, porém os dados analisados nos mostraram indícios de práticas pedagógicas que não atendem somente tal interesse.

Pesquisar sobre a integração de saberes por meio das práticas pedagógicas (métodos, técnicas, relação entre a teoria e a prática, avaliação do conhecimento) do Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA permitiu compreender como a escola forma o futuro profissional de nível técnico.

Questões Norteadoras

Para auxiliar na análise, apontou-se algumas questões que nortearam a pesquisa, tais como:

- Como se materializam as relações entre os saberes disciplinares e os saberes sociais dos alunos no processo de ensino e aprendizagem do Curso Técnico em Canto Coral?

- As práticas pedagógicas desenvolvidas no curso técnico de canto coral impulsionam a integração de saberes disciplinares com os saberes sociais dos alunos para formação crítica sobre a formação técnica musical?

- Há materialidade de interdisciplinaridade entre os saberes das disciplinas do Curso Técnico em Canto Coral?

- A formação profissional ofertada no Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA proporciona integração de saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares na perspectiva do projeto de ensino integrado?

Objetivos

Os objetivos da pesquisa são:

Geral:

Analisar as práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) integram saberes disciplinares materializados nas atividades musicais com os saberes sociais dos alunos, proporcionando formação de sujeitos críticos no seu contexto socioeconômico, político e formativo.

⁵ 16 alunos para 01 professor (dados do MEC, em 2016).

Específicos:

- Compreender a materialização da integração dos saberes sociais com os saberes disciplinares, através das práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso Técnico em Canto Coral;
- Compreender a relação de integração entre a teoria e a prática no processo de construção dos saberes disciplinares e saberes sociais, relacionado com o processo avaliativo nas práticas pedagógicas da educação profissional do Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA;
- Analisar a concepção de formação profissional em nível técnico, a partir da integração dos saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA.

Metodologia

Na perspectiva de analisar as práticas pedagógicas da educação profissional para compreensão da relação da integração de saberes sociais com os saberes disciplinares, no percurso formativo do Curso Técnico em Canto Coral, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, com dados bibliográficos e de campo, utilizando roteiro de entrevista semiestruturado para auxiliar na coleta dos dados. A técnica utilizada para analisar os dados em diálogo com o levantamento bibliográfico foi a análise do conteúdo respaldada pelos escritos de Bardin (2009), apoiado pelo materialismo histórico-dialético.

A pesquisa debruça-se em investigar o “[...] ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica [...] relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente concatenadas” (MINAYO, 2013, p. 46). O método qualitativo de pesquisa proporciona, ao investigador, a percepção dos sujeitos no *lócus* da pesquisa, trazendo, assim, a visão e a compreensão do objeto da mesma o mais próximo possível da realidade.

O método qualitativo de pesquisa “caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do processo em estudo” (MINAYO, 2013 p. 57). Isso requer a realização de uma análise dialética que indica “que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes” (MINAYO, 2010, p. 25), entendendo, ainda, que dicotomias sobre as práticas pesquisadas serão apontadas, considerando-as integradoras e como referência para a compreensão da totalidade.

Compreende-se que o levantamento bibliográfico respalda a análise na aproximação do conceito científico com os dados coletados, a fim de que haja correlações de conhecimentos e, com isso, indicações de dados científicos, visto que "uma pesquisa sem teoria corre o risco de ser uma simples opinião pessoal sobre a realidade observada" (MINAYO, 2012. p. 19).

Os roteiros de entrevista semiestruturados foram os instrumentos de pesquisa utilizados para conversar com os professores que ministraram aula no 2º semestre de 2017 (03 professores) e 01 no primeiro semestre de 2018.

Sobre os eixos de orientações para o diálogo, observou-se: as práticas pedagógicas em sala de aula; os procedimentos metodológicos utilizados nas aulas; a forma de avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos; e a formação do futuro profissional técnico de nível médio em Canto Coral desenvolvida na escola. Estes aspectos foram organizados desta forma para alinhar o processo de análise dos dados.

A escuta desse processo de pesquisa com os professores orientou o processo de investigação na interação com o sujeito-objeto, sabendo que “[...] os roteiros... vão se firmando e reafirmando ao longo da pesquisa conforme as ações planejadas e direcionadas do pesquisador [...]”, (MINAYO, 2013, p.23). A análise dos dados foi realizada a partir dos princípios da análise do conteúdo, que é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores – quantitativos ou não” (BARDIN, 2016, p. 44). Ou seja, não se trata de um único instrumento. É recomendável ampliar as vertentes de análise.

As orientações de diálogo nas entrevistas com os professores, em suas respectivas salas de aula, foram consideradas essenciais para a compreensão das práticas pedagógicas do processo de construção do conhecimento do Curso Técnico em Canto, atentando para que esses temas deem forma e conteúdo ao objeto de pesquisa, em que professores sejam sujeitos e não alvos. Esse sujeito (professor) constitui e constrói o campo de pesquisa com a sua subjetividade, algo de extrema importância em uma pesquisa qualitativa, e que de alguma forma interfere nas definições e redefinições sobre o objeto (MINAYO, 2013).

Os conceitos⁶ e hipóteses⁷ sobre o objeto, constituídos por meio de uma revisão bibliográfica, pesquisa em campo e observações informais – conversa com os diretores e com

6 Minayo (2013) diz que conceitos são unidades de significação que definem a forma e o conteúdo de uma teoria e que podem ser considerados um caminho, uma ordenação teórica dos fatos, relações e processos sociais, devendo ser, pelo confronto com o campo empírico, permanentemente recriadas e reconstruídas.

7 Minayo (2013) define hipótese como afirmações provisórias a respeito de determinado fenômeno em estudo. (*Id. Ibid.*)

o coordenador pedagógico – no espaço da Escola, proporcionaram à presente pesquisa uma análise contundente. O processo de investigação baseado nas hipóteses construídas é dinâmico, podendo-se “criar outras ou prescindir delas quando se tornam obstáculos, pois investigar é um labor científico e a dialética entre a técnica e criatividade é o tempero da boa pesquisa” (MINAYO, 2013, p.199).

O tratamento das informações e dos dados levantados adotou, como unidade de registro, o tema, por ser “considerado como a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo” (CIAVATTA, 1986, p.37). O processo de análise de dados desta pesquisa teve, como inspiração, o materialismo histórico-dialético, o qual se funda em analisar os fatos desenvolvidos no decorrer da história, de forma a apontar as aproximações e distanciamentos, a não oposição dos dados em relação aos conceitos científicos historicamente constituídos. Melhor explicando: “a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas” (ALVES, 2010, p.3).

Esta pesquisa não se limita a análises levantadas via roteiro de entrevista sobre o planejamento de ensino dos professores, ou a forma de avaliar a aprendizagem e que formação desejam desenvolver com os alunos do curso em pesquisa. Realizaram-se, também, observações informais e conversas nos corredores e nas salas de aula com os gestores e professores da escola, a fim de construir um diário de campo com todos os dados levantados, a fim de que a análise ocorresse de forma consistente e coerente, em diálogo com o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

Lócus da pesquisa

A Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), lócus de pesquisa, é a uma Escola da UFPA que, atualmente, oferta curso técnico de Nível Médio e curso de Graduação. Os cursos técnicos são ofertados em um dos prédios da UFPA, este localizado na Rua Conselheiro Furtado, nº 2007, Bairro Nazaré. Fora, portanto, geograficamente, da Cidade Universitária⁸.

A EMUFPA nasce de uma organização em torno de um coral constituído a partir de um convite do então Reitor, Professor Benedito Nunes, ao Maestro Waldemar Henrique, que

⁸ Cidade Universitária é o espaço que aglutina a maioria dos Institutos, Pró-reitorias e Reitoria, bibliotecas, auditórios, laboratórios, dentre outros espaços físicos que favorecem o desenvolvimento dos alunos no decorrer dos anos que frequentam a Universidade (UFPA, 2006).

tratou de chamar seus colegas de labor para essa constituição. Surgiu, assim, uma ação, hoje caracterizada por extensionista, que no decorrer dos anos solidificou-se com ações acadêmicas de ensino (BARROS, 2004), e com isso concretiza-se como uma Escola de Educação Profissional da Rede Tecnológica de Educação do Brasil, através da vinculação com a UFPA, em 2008 (BRASIL/2008).

Atualmente, os cursos da educação profissional que a EMUFPA oferta estão vinculados ao eixo de Produção Cultural e *Design* do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos – CNCT de 2006⁹. Esses cursos são: Canto e Instrumento Musical.

As atividades extensionistas perduram até os dias atuais, com a oferta de cursos em diversos instrumentos musicais. Há, também, oferta de um Curso de Graduação em Licenciatura em Música. Somam-se, aproximadamente, 396 alunos no geral, incluindo aqueles oriundos de cursos de formação inicial continuada (FIC), alunos do curso técnico e alunos do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação Musical, sendo que os alunos de cursos técnicos são aproximadamente 176, conforme dados coletados em 2017¹⁰.

Os cursos técnicos ofertados pela EMUFPA são sob a forma subsequente¹¹ e concomitante¹². Nenhum curso é ofertado na forma integrada. Ou seja, a formação é específica no que se refere aos conteúdos, mas isso não é condicionante para que não haja possibilidades de desenvolvimento de uma educação profissional orientada pela ideia de ensino integrado.

Como mencionado anteriormente, o projeto de ensino integrado não se limita à forma de oferta, mas a uma proposta de formação integral do aluno, que traz em sua bagagem cultural conhecimentos específicos, denominados neste trabalho como saber social (RODRIGUES, 2012).

É nesse contexto de formação técnica que se pesquisou sobre a integração de saberes disciplinares e saberes sociais, tendo como suporte de análise as práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA, a fim de conhecer como ocorre a integração de saberes nas práticas pedagógicas desenvolvidas no curso e compreender a formação que é desenvolvida na Escola.

⁹ O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. É um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de dezembro de 2014).

¹⁰ Fonte: sec. da EMUFPA

¹¹ Subsequentes – cursos ofertados para alunos que concluíram o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

¹² Concomitantes – cursos ofertados para alunos que ainda estão cursando o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Os sujeitos da pesquisa

Os professores selecionados para a pesquisa foram os precursores do Curso Técnico em Canto Coral. São 04 professores, todos pós-graduados, sendo um Doutor em Composição Musical, com formação inicial em Curso de Bacharelado em nível de Graduação, pois, para assumir o cargo de professor da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nas Instituições de Ensino de Educação Profissional e Tecnológica não é exigido o Curso de Licenciatura.

A inserção de professores não licenciados na formação técnica profissional foi ampliada ainda mais pela Lei nº 13.415/2017, que preceitua a contratação de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT) com notório saber, assunto que será aprofundado na Seção II deste texto. Os professores em questão trabalham há mais de 10 anos na Escola, dando aula em outros cursos ofertados pela Escola. Optou-se em escutar o professor, pois ele é um dos interlocutores da prática pedagógica e isso respalda o processo investigativo.

Estrutura da Dissertação

Para organizar a presente pesquisa, esta Dissertação apresenta a seguinte estrutura:

A Seção I é constituída pela introdução.

A Seção II tem como objetivo descrever as demarcações históricas da Educação Profissional no Brasil e suas razões de oferta e da educação profissional ofertada na Universidade Federal do Pará, concluindo, com análises bibliográficas, sobre as aproximações de oferta da Educação Profissional da atualidade com os seus primórdios, tendo como referência os escritos de Araujo (2014), Barros (2004), Cunha (2000), Frigotto (1985), Kuenzer (2006), Manfredi (2002), Moura (2014) e Ramos (2010).

Na Seção III, trata-se das demarcações teóricas sobre a prática pedagógica, iniciando uma exploração bibliográfica por conceitos que antecedem a prática pedagógica como educação, prática educativa e práxis, no intuito de constituir uma visão mais aprofundada dos conceitos que rodeiam as práticas pedagógicas, a fim de respaldar teoricamente esta pesquisa. Essa Seção está organizada em três itens: educação, prática educativa e práxis – conceitos básicos; práticas pedagógicas: demarcações teóricas e; as principais características das práticas pedagógicas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a integração de saberes. A referência de escrita foram os seguintes autores: Araujo e Frigotto (2014), Ciavatta (2014), Ramos (2008), Nosella (2015), Barato (2015), Rodrigues (2012), Alves, Candau

(1995), Vázquez (2011), Saviani (2012), Libâneo (1994), Frigotto (2010), Sacristan (2000) dentre outros.

Para a Seção IV reservou-se a análise dos dados numa íntima relação com as seções anteriores, pois é nesse diálogo da pesquisa bibliográfica com a pesquisa de campo que se tem a possibilidade de identificar os achados científicos do trabalho. A análise foi organizada em quatro itens, demandados pelas evidências dos dados coletados, quais sejam: a integração entre o saber social e o saber disciplinar nas práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA; a relação de integração entre os saberes das diferentes disciplinas do referido Curso; a relação pedagógica entre a teoria e a prática na construção do conhecimento científico do Curso Técnico em Canto; a formação profissional técnica de Nível Médio realizada na EMUFPA.

As considerações finais apontam para os desafios e dificuldades vivenciadas durante a pesquisa e o posicionamento, enquanto pesquisador, sobre os achados, expondo algumas conclusões a que se chegou após os estudos e análises requeridos pela pesquisa, apontando quais conhecimentos serão construídos para a vida profissional a partir de então.

II A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: demarcações históricas

Esta seção trata das principais ações da Educação Profissional no Brasil, definidas por legislações e políticas que demarcaram o desenvolvimento histórico desta modalidade de ensino, conforme denominada pela legislação educacional. Será analisada a intencionalidade de formação socio educacional que essa modalidade traz desde o início de sua oferta, relacionando-o com as políticas de oferta dos dias atuais.

Analisar-se-á, também, a oferta de cursos técnicos de Nível Médio na UFPA, enfatizando as ações educacionais da Escola Técnica de Música da Universidade Federal do Pará – EMUFPA, tendo o Curso Técnico em Canto como fonte de dados, parte fundamental para o desenvolvimento do objeto de estudo desta pesquisa.

2.1 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO

Este subitem tratará de um breve resgate histórico da Educação Profissional no Brasil, para que se possam expor as ações iniciais sobre a oferta desse tipo de educação e, assim, conhecer o contexto histórico da Educação Profissional no Brasil. Isso é necessário para a análise das intencionalidades de formação destinadas a essa modalidade de ensino, ou seja, para compreender os descaminhos forjados para uma classe, a partir da educação.

Tomamos como referência para essa compreensão os escritos de Cunha (2000), Kuenzer (2007), Manfredi (2002) e Frigotto (2005), dentre outros, e alguns documentos legais que delimitam a Educação Profissional. São eles: as Leis nº 4.024/61, nº 5.692/71, nº 9.394/96 e nº 13.415/17, e os Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04.

A educação formal no Brasil foi organizada pelos jesuítas. Foram as práticas educacionais realizadas nas igrejas católicas que demarcaram a história da educação formal no Brasil. Nesse espaço, inicialmente foram catequisados índios e colonizadores, aperfeiçoando, no decorrer dos tempos, a formalidade do ensino para a qualificação dos catequisandos, a fim de conduzi-los para o mercado de trabalho (MANFREDI, 2002).

A Educação Profissional, hoje denominada dessa forma, nasce num contexto histórico em que a sociedade não sabe o que fazer com os negros livres e moribundos (marginalizados). Para solucionar o problema social, é mandatório que estes tenham que aprender um ofício nos arsenais militares (CUNHA, 2000).

O desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil requer entendimento sobre

os primórdios dessa prática educacional. Cunha (2005), em seu estudo sobre o ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata, aborda que a formação profissional é concebida, pelo imaginário social da época, como uma atividade indigna para o homem livre. Esse autor afirma que “a marginalização da educação profissional está pautada na marcante herança na formação da cultura brasileira no tocante ao trabalho manual representado como atividade indigna para um homem livre” (CUNHA, 2000, p. 7).

O conceito de trabalho que originou as atividades de Educação Profissional provém de uma “expressão derivada de *tripalium*, uma espécie de canga que se punha nos bois para propiciar a tração de carga” (CUNHA, 2000, p.9). Ou seja, algo penoso que necessitava somente de força física para ser realizado e que era caracterizado como algo indigno e imundo que só os desvalidos da sorte¹³ eram destinados e obrigados a realizar, para solucionar os seus problemas de marginalidade social.

A aprendizagem era realizada “[...] segundo padrões dominantes assistemáticos, consistindo no desempenho das tarefas integrantes do processo técnico do trabalho por ajudantes/aprendizes [...]” (CUNHA, 2000, p.33). Compreendemos que o padrão assistemático era fruto da finalidade que permeava a formação profissional, ou seja, aprender a técnica do ofício, não importando como isso aconteceria. O que importava mesmo era ocupar o tempo daqueles que estavam causando a desordem social e econômica.

Posteriormente, com o progresso técnico, o artesanato possibilitou a emergência de uma classe baseada na atividade de manufatura e comércio, acarretando outra finalidade para esse tipo de aprendizagem: a de formar mão de obra barata para o mercado emergente. Na análise de Cunha (2000), o trabalho de artesão é relegado. Com isso funda-se a separação entre a contemplação e a ação, considerando-se que, nesse tempo, os artesãos eram escravos ou estrangeiros livres, não reconhecidos como cidadãos por não serem proprietários de terra no Brasil.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) escreve que o dualismo das classes sociais era enraizado, também, pela Educação Profissional, pois “[...] a desigualdade no acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através dos séculos do escravismo e de discriminação do trabalho manual” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.86). A educação enraíza isso quando oferta, para os órfãos e desamparados, uma formação manual, prática, utilitarista, a fim de prepará-los para o trabalho (*tripalium*). A educação aprofundada, geral, que exige contemplação e estudos aprofundados é ofertada para

¹³ Desvalidos da sorte – crianças e adolescentes, abandonados ou órfãos, isto é, marginais dos processos espontâneos de reprodução da força do trabalho (CUNHA, 2000, p. 26).

as elites, a fim de prepará-los para serem dirigentes do país.

Nesse contexto de separação entre a contemplação e a ação, no Brasil, surgem as associações que agregavam artesãos livres e que são constituídas a partir dos ofícios principais, a exemplo de flautistas, ourives, tintureiros, lenhadores e marceneiros, dentre outros, conforme explica Cunha (2000). Tempos mais tarde, no processo de desenvolvimento das cidades, “[...] a emergência da burguesia nascente e os servos que escapavam do domínio feudal favoreceram o aparecimento de corporações de ofícios” (CUNHA, 2000, p.23).

O instrumento musical aparece, então, como um ofício de confecção, para que outros possam tocar, e não para o uso daquele que confeccionou, pois também nessa divisão de trabalho surge a divisão de formação, sendo que para os burgueses predomina a formação dos conhecimentos artístico-musicais.

A história da Educação Profissional no Brasil é problematizada por Cunha (2005), quando aponta que o trabalho foi estigmatizado para aqueles que não eram nobres, causando mal-estar para os trabalhadores livres, como explica este autor quando escreve sobre o trabalho manual na cultura brasileira, ao apontar que:

Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc., afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante de senhores/empregadores, que viam todos os trabalhadores como coisa sua (CUNHA, 2000, p. 16).

O valor de produto dos trabalhadores, dado a todos que desempenhava tal serviço, segundo escritos do autor acima, faz entender que a relação de trabalho era principalmente uma relação de posse, pois os empregados eram tratados como coisa e, portanto, não valorizados como pessoa digna, visto que a sua maior função era movimentar a economia de seus respectivos “donos” /empregadores. Essa “valorização” é que caracterizou o tipo de oferta para a formação profissional desenvolvida nesse período. “[...] os primórdios da educação profissional, como compreendida hoje, datam do século XIX, quando se criou o colégio das fábricas [...]” (MOURA, 2014, p.48). Tem-se, portanto, a impressão de que este tipo de educação é formalizado com a criação desses colégios.

Seguindo na análise histórica da Educação Profissional, Cunha (2000) relata que a aprendizagem de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil a partir de ofícios nos engenhos, nos colégios, na mineração e nas ribeiras foi essencial para que as instituições de ensino de ofícios fossem criadas, como, por exemplo: os estabelecimentos militares, entidades filantrópicas, Academia de Belas-Artes, curso de telegrafia, liceus de artes e ofícios e escola industrial. A educação profissional era desenvolvida a partir das artes que fundamentavam os

tipos de cursos ofertados – cursos de artes liberais (para artistas) e de artes mecânicas (para artífices).

As artes liberais estavam relacionadas com a oferta de cursos para os filhos dos oficiais (os militares e os altos funcionários administrativos estatais), filhos da nobreza, chamados de artistas, que precisavam do ócio para a suas inspirações artísticas (pinturas, músicas, dança, etc.) e para o desenvolvimento de suas mentes geniais; e com as artes mecânicas, as quais eram destinadas ao funcionamento da ordem produtiva da sociedade, compreendendo sapateiros, músicos, funileiros, pedreiros, marceneiros, maquinistas, alfaiates, serradores, carapinas¹⁴, chamados de artífices, os quais precisavam dessa formação para suprir as suas necessidades e firmarem-se como tal nas corporações de ofícios (CUNHA, 2005).

Com essa divisão de ensino instalada, foram criadas as Escolas de Belas Artes, a fim de atender à classe burguesa (aqueles que se interessavam) e as Escolas e ou Colégios de Aprendiz e Ofícios (para os obrigados), no sentido de atender à produção econômica social com a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Correlacionando com a educação profissional ofertada na atualidade, aproxima-se, política e socialmente, dos colégios de aprendizes sem explícita obrigação.

O Pará foi uma das primeiras províncias a criar a Casa dos Estudantes Artífices, em 1940. Mas, sem oficinas, o ensino era realizado nos arsenais militares, cais e hospitais, destinado a atender à formação profissional (CUNHA, 2005). Desde a formalização do ensino profissionalizante, a formação do músico no Pará é uma das que aparece no cenário brasileiro. Esse fato histórico sobre a formação do músico no Pará provoca a fazer uma relação da formação atual com a dos primórdios da educação profissional aqui no Pará.

Realizando uma análise, o público das escolas de ofícios, os desvalidos da sorte, seria obrigado a aprender algum ofício a ser explorado nos espaços de ocupação de trabalho dos arsenais, hospitais e cais do porto, demarcando, assim, a divisão de classes sociais instalada entre os abastados da sorte e os desvalidos.

Nas oficinas existentes nos colégios espalhados pelos diferentes pontos do Brasil, os-oficiais exerciam e ensinavam ofícios ligados à atividade de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louças, etc., de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem (MANFREDI, 2002, p. 69).

Nesses espaços assistemáticos de aprendizado formava-se mão de obra para o desenvolvimento econômico e social, no qual só alguns beneficiavam, enquanto que a outros (os marginalizados) restava vender ou trocar a força de trabalho físico. A Proclamação da

¹⁴ Carapinas eram os profissionais de carpintaria em geral, não naval.

República, em 1888, que assinalou o fim do Império, representa uma enorme mudança na ordem institucional do Estado no Brasil. As primeiras iniciativas em relação à Educação Profissional como responsabilidade do Estado surgem em 1909:

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de arte e ofício nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2005, p. 27).

É nesse contexto que o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, cria 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes Artífices, em diferentes Estados, voltadas ao ensino profissional, primário e gratuito para os chamados “desafortunados”, conforme previsto no 2º artigo do referido Decreto, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, pois, até então, o Ministério da Educação não havia sido criado.

Os alunos, que estavam na faixa etária de 05 a 20 anos de idade, eram distribuídos segundo os ofícios que aprendiam. O ofício de músico era o segundo mais procurado dentre doze ofícios ofertados. “Além dos ofícios específicos, tinham aulas de primeiras letras, escultura, desenho e Aritmética, noções de álgebra e geometria e mecânica aplicada às Artes” (CUNHA, 2000, p. 114).

Essa característica formativa conduz a projetar produtos e não pessoas que poderiam ser cidadãos “[...] capazes de compreender a realidade social, política e econômica, para nela se inserir com elementos que possibilitem uma atuação consciente [...] do meio social em que vive” (MOURA, 2014, p.23). Esses fatos nos levam à percepção de que a Educação Profissional nasce com um ranço de marginalidade, ou seja, um tipo impuro de educação somente para aqueles que não teriam como dar certo na vida.

A marginalidade imposta pela sociedade desde esse período marca o fazer pedagógico do ensino profissionalizante, levando a crer que esse tipo de educação era apenas para aqueles que estavam perdidos social, emocional (abandonados) e economicamente, pois tal formação não demandava excelência, conforme escreve Moura (2014).

No Brasil, a educação, historicamente, tem sido funcional ao modelo de desenvolvimento econômico, fundamentado na fase colonial, na exploração e na expropriação da matéria-prima destinada às metrópoles europeias. Nesses primeiros séculos, tal modo de produção não exigia pessoal qualificado, de forma que não havia grandes preocupações com a educação das classes trabalhadoras, dadas as tarefas que lhes cabiam (MOURA, 2014, p.48).

Diante do exposto, compreende-se que a Educação Profissional foi organizada pelo

poder público para atender a organização social. A esse tipo de educação eram destinados aqueles que ameaçam a ordem social do momento: os filhos dos negros, ex-escravos (oriundos da lei do ventre livre), os estrangeiros analfabetos livres e as pessoas que mendigavam nas ruas (algo proibido durante o Império, considerado quase um crime, cuja punição era o encaminhamento às oficinas, para aprender algo), e com isso acomodados nos devidos espaços de exploração da força de trabalho (produto), a fim de reorganizar, sócio e economicamente, a sociedade daquele tempo.

2.2 – A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E OS DISPOSITIVOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Com o decorrer do tempo, fazia-se necessário criar uma lei para a organização da educação em geral realizada no Brasil. Por esse e outros motivos foi promulgada a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação, que trazia em seus artigos a regulamentação de oferta da Educação Profissional direcionada para os cursos industrial, agrícola e comercial no ensino técnico de grau médio, “ministrados em dois ciclos: o colegial e o secundário” (BRASIL/1961).

Inspirada pelos princípios de liberdade e pelos ideais de solidariedade humana, a Lei nº 4.024, de 1961, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional daquele momento histórico. Essa legislação organizava a educação prescrevendo que esta poderia ser “dada no lar e na escola”, nos seguintes Graus: Primário, Médio e Superior.

O Grau Primário era dividido em etapas: a educação pré-primária e o ensino primário. A educação pré-primária era destinada às crianças menores de 07 anos, e a primária para crianças a partir de 07 anos, sendo que esta última era obrigatória e ministrada em quatro séries anuais, tendo como finalidade “o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL/1961).

O parágrafo único do art. 26 dessa Lei prescreve que o ensino primário ainda poderia ser estendido em mais dois anos, para “ampliar os conhecimentos dos alunos e iniciar as técnicas de artes aplicadas de acordo com o sexo e a idade”. Constata-se, através das leituras, que a arte entendida nessa legislação é aquilo que revela um fazer prático, uma ocupação, um ofício qualquer voltado para a formação de artífices.

O título VII da primeira LDB do Brasil versava sobre a educação de Grau Médio, dispondo que o “Ensino Médio” era destinado à formação de adolescentes, ministrado em

dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. O Ensino Médio, como denominado atualmente, era destinado a adolescentes a partir de 11 anos de idade que tivessem concluído o ensino primário (BRASIL, 1961).

Os cursos técnicos eram organizados em dois ciclos: o colegial e o ginásial, sendo o colegial ministrado em três séries e o ginásial em quatro séries. Podia haver, ainda, entre os ciclos, um curso pré-técnico ministrado nas escolas técnicas daquele momento. Dispõe o artigo 47 da referida legislação que os cursos técnicos de Grau Médio deveriam ser registrados a nível nacional.

A LDB de 1961 formaliza a educação sistemática na trajetória da Educação Profissional quando legisla sobre o ensino técnico de Grau Médio. Ela também registra a intencionalidade sócio histórica de formação, num momento em que o desenvolvimento industrial avançava. Para isso, era necessário formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Com isso, compreende-se que a referida legislação também trazia, em seus dispositivos, a intencionalidade formativa para o momento histórico econômico social emergente, ou seja, delimitava para a educação profissional o mesmo ranço dos primórdios - para uns a formação de artistas e para muitos a formação de artífices. Mais uma vez a intencionalidade social na educação apartava as classes sociais. (MOURA,2014),

A primeira LDB reflete contradições, mas pela primeira vez, um regulamento envolve todos os níveis e modalidades de ensino e dá plena equivalência entre os cursos acadêmicos e profissionalizantes de mesmo nível [...], entretanto os currículos se encarregaram de manter a dualidade de ensino (MOURA, 2014, p.50).

Tal condição de ensino subordina aos cursos profissionalizantes os conteúdos relacionados às necessidades imediatas do mercado de trabalho, enquanto que, aos acadêmicos, prevalece o propedêutico que prioriza os conteúdos científicos que possibilitem acesso ao ensino superior, esclarece Moura (2014). Percebe-se que essa divisão social do ensino da e para a educação profissional é um lugar à margem, agora não mais por condições de quem a frequenta, mas sim para quem está a serviço. Ou seja, a dualidade social enraíza-se.

No ano de 1964 ocorre o golpe militar que alargou as portas para a dualidade social. O governo de então defendia o desenvolvimento do Brasil através da “internacionalização do capital”, escancarando o comércio a industrialização, fonte de desenvolvimento econômico para o Brasil. O processo de industrialização impulsionou novas ocupações e, com isso, novas demandas de formação e ofícios voltados para atender ao comércio, o que delimitava as ocupações daqueles que vendiam a sua força de trabalho para o capitalismo instalado no Brasil sobre influências internacionais (MANFREDI, 2002).

Diante desses fatos surgem as reformas do 1º e 2º Graus, regidas pela Lei nº 5.692, de 1971, que altera a organização do ensino, trazendo “um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de Nível Médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS,2005, p.33).

O artigo 27 da Lei nº 5.692/1971 dispunha que poderiam ser desenvolvidos cursos de aprendizagem nas quatro últimas séries do 1º Grau e, também, cursos de qualificação no 2º Grau, porém, o parágrafo único desse artigo mencionava que os cursos de aprendizagem e os de qualificação garantem direitos a “prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas” (BRASIL,1971).

Essa limitação de prosseguimento de estudos demonstrava a verdadeira fragmentação social. Enquanto uns cursavam o 2º Grau propedêutico, aprofundando os conhecimentos científicos, outros, “[...] os menos favorecidos economicamente, “investiam” em cursos de qualificação profissional [...]” (KUENZER, 2006, p.13). Dependendo das disciplinas ofertadas, estes poderiam prosseguir, ou não, para o aprofundamento dos estudos dos conhecimentos científicos, no Ensino Superior.

Para Kuenzer (2006), a Lei nº 5.692/71 pretendia estabelecer a dualidade compulsória no 2º Grau (atual Ensino Médio). Ou seja, todos os que cursavam a educação profissional teriam uma única trajetória: vender a força de trabalho no mercado, enquanto os que cursavam o Ensino Médio teriam mais chances de prosseguir para o Ensino Superior. Tais medidas objetivavam, ainda, conter o fluxo de alunos para as universidades.

No decorrer dos anos, os interesses econômicos foram aumentando. Com isso, a dualidade social foi sendo fortalecida e os sistemas de ensino público tornaram-se nichos que poderiam possibilitar a afirmação dual socioeconômica, em que pese no ensino desenvolvido na educação profissional (KUENZER,2006).

Ora, se em 1961 o ensino era teoricamente no mesmo nível da modalidade e os currículos esvaziavam tal proposta, imagina o tipo de formação ofertada quando a lei de 1971 institucionaliza a diferença de oferta, ao passo em que “institui a profissionalização do 2º Grau [...] visto que o milagre brasileiro demandava técnicos de nível médio qualificados” (MOURA, 2014, p.50), contendo, de forma legal, o aprofundamento de estudos para aqueles que necessitavam de um trabalho urgente, a fim de suprir a sua sobrevivência. Compreender essa finalidade educacional é evidenciar que era a sociedade capitalista quem delimitava os processos formativos da população brasileira.

Com o fim da ditadura militar, abrem-se espaços para pensar o ensino de outra forma, visto que, nesse momento, muitos escritores retomam as suas atividades de publicação sobre a educação brasileira e seus interesses sociais, agora sem o advento da censura. Em 1988 é promulgada uma nova constituinte, abrindo possibilidades para a redemocratização do ensino (SAVIANI, 2011).

Com as possibilidades de redemocratização do ensino, foram constituídos projetos de lei para a construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Dentre esses projetos, estava aquele constituído com a participação e apoio da sociedade educacional, chamado de Projeto Jorge Hage: “negociado durante por mais de 30 organizações e instituições da sociedade civil comprometidas com as reformas de base e com o projeto democrático de educação” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.13), e o projeto Darcy Ribeiro que, articulado com o Ministério da Educação “[...], deu ao governo o projeto que esse não tinha [...]” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.13).

Saviani (2011) ressalta que o Projeto Jorge Hage se demonstrava preocupado com a democratização do ensino, em defesa de uma escola pública de qualidade. De outro modo, o Projeto Darcy Ribeiro centralizava o poder nas mãos do governo, cabendo ao cidadão torcer para que seus eleitos pudessem decidir por aquilo que acreditavam ser o melhor para o desenvolvimento educacional do mesmo.

Enfim, o projeto vitorioso foi o Darcy Ribeiro, que deu origem à Lei nº 9.394/1996, compreendida como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa Lei traz, em seus artigos, fortes influências do Neoliberalismo¹⁵ vivido pelo Governo Federal do momento.

Diante do exposto, conclui-se que essa forma de oferta da educação profissional reflete os interesses políticos e sociais que as manipularam, pois a educação profissional no Brasil é um campo de disputa cujas definições legais estão imbuídas dos interesses políticos governamentais e que, por isso, pendulam-se para ajustarem-se aos interesses sociais.

A educação profissional, no Brasil, sempre esteve fortemente ligada às constantes transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade. Tal ligação decorre, sobretudo, de sua proximidade com a vida profissional das pessoas, fortemente relacionada aos acontecimentos mundiais que interferem e modificam as formas de organização da produção e, conseqüentemente, do modo de vida da população (ALMEIDA e SUHR, 2012, p.92).

¹⁵ Neoliberalismo – o Neoliberalismo apresenta ênfase no ensino privado, na escola diferenciada/dual e na formação das elites intelectuais; formação para o atendimento das demandas/exigências do mercado [...] seleção dos melhores, baseadas em critérios naturais de aptidão e de inteligência; elitismo psicocultural (seletividade meritocrática) (Libâneo, 2005, p. 88).

A Lei nº 9.394/96 (atual LDB) preceitua que a educação nacional realizada no Brasil possui dois grandes níveis: o da Educação Básica e o do Ensino Superior, além de diversas modalidades. Dentre estas se encontra a educação profissional, que é ofertada aos estudantes a partir do Ensino Médio até a Pós-Graduação. A educação profissional e tecnológica é regulamentada pelo artigo 39 da LDB, que estabelece o seguinte: a educação profissional é uma modalidade de ensino que pode ser ofertada em três tipos de curso: os de Formação Inicial e Continuada (FIC); os Cursos Técnicos de Nível Médio e os Cursos de Educação Profissional em nível de Graduação e Pós-Graduação.

O *caput* desse artigo dispõe que a educação profissional “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL/1996). Esse dispositivo ocasiona possibilidades para que o Ensino Médio não seja profissionalizante, “[...] no sentido de formar para uma formação específica, mas fundamentado nos princípios da politécnica¹⁶ [...]” (MOURA, 2014, p.52).

Os Cursos Técnicos de Nível Médio da Educação Profissional são ofertados nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio. Na forma articulada os cursos técnicos podem ser ofertados de maneira integrada ao Ensino Médio, ou concomitante a este. A forma integrada é a formação técnica realizada junto com o Ensino Médio, por isso o nome integrado. Em geral, é realizada na mesma instituição e com uma só matrícula, conforme prescreve a LDB/96. A concomitante pode ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições diferentes, sendo a conclusão do Ensino Médio condição exigida para a certificação do curso técnico.

A forma subsequente é ofertada para os estudantes que concluíram o Ensino Médio, conforme prescreve o artigo 36-C da LDB. Desenvolve, portanto, uma formação técnica específica para o exercício da profissão.

A legislação da educação profissional demarca os campos de disputa social na qual está inserida. Para a compreensão de tal afirmação serão analisados dois Decretos que tratam dessa disputa, com interferência considerável, os artigos da LDB que versam sobre a educação profissional: os Decretos são: nº 2.028/97 e nº 5.154/04.

O Decreto nº 2.028/97 foi a regressão mais profunda que a educação profissional sofreu, depois de alcançados pequenos avanços, diz Frigotto (2005). O Decreto referido aparta

¹⁶ Politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno [...] Trata-se de propiciar um desenvolvimento multilateral que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que o sujeito domina os princípios científicos... (SAVIANI *apud* MOURA, 2014, p.53)

a educação profissional do Ensino Médio, criando naturezas distintas de formação: uma destinada à formação acadêmica e outra à formação profissional para o trabalho. Os cursos da educação profissional, segundo a legislação, poderiam ser ofertados em três níveis: básico, técnico e tecnológico.

Os cursos técnicos poderiam ter o currículo organizado em módulos, com terminalidade de qualificação profissional ao término de cada módulo. Ou seja, com articulação para aligeirar a saída do aluno para o mercado de trabalho, possibilitando ao estudante uma formação fragmentada, distanciando-se dos conhecimentos gerais desenvolvidos no Ensino Médio.

Nesse espaço histórico o Sistema S¹⁷ ganha força de mercado, visto que o Decreto nº 2.208/1997 incentiva a participação de instituições privadas na oferta da educação profissional de nível básico e técnico, e “restabelece o dualismo e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado-pedagogia das competências para a empregabilidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.13).

Com a mudança do Governo Federal, esse Decreto perde forças e é revogado pelo Decreto nº 5.154/2004, na tentativa de proporcionar uma educação profissional integrada ao Ensino Médio e garantir o prosseguimento de estudos para todos os alunos de forma democrática. Isso é fruto de contribuições de intelectuais considerados progressistas.

O documento é fruto de conjunto de disputas, e por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados e nas escolas (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.27).

Mesmo diante de contradições, esse novo Decreto “pretendia a (re) construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória desta classe” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.30). Proporciona-se a possibilidade para que a educação profissional possa ser desenvolvida de forma que o aluno seja formado em sua totalidade social e que possa realizar escolhas no meio social em que vive, inclusive de prosseguir ou não os estudos para o Ensino Superior.

Esse novo Decreto também dá vigor à oferta da EPT pela Rede Pública Federal e Estadual, e prevê, ainda, o seu desenvolvimento por meio de cursos e programas, das seguintes formas: “formação inicial e continuada; educação profissional técnica de Nível Médio; e educação profissional tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação” (BRASIL, 2004).

¹⁷ Sistema S: é o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar o conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição brasileira (<https://www.sesipa.org.br>)

Esses Decretos indicam o pêndulo da intencionalidade de formação social que permeia a Educação Profissional, ora dissociando-a do Ensino Médio, voltando-se apenas para o mercado de trabalho, e ora articulando-se ao Ensino Médio, proporcionando o aprofundamento e o prosseguimento dos estudos.

Essas definições de finalidades são um campo de disputa marcante entre diferentes projetos sociais, ou seja, aqueles interessados na hegemonia do poder, definindo que, aos pobres, abrem-se os campos para a formação técnica específica e limitada, enquanto, para os demais, oferta-se uma educação de forma integral. [...] “esse dualismo tem um caráter estrutural” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.32).

Compreende-se que o dualismo social formalizado na LDB é estruturante, pois em seus dispositivos para a educação profissional orienta o processo formativo destinado a cada parte da população, conforme a sua classe social.

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

A educação como direito social constitucionalmente constituído é “[...] a educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada é direito de todos [...]” (MOURA, 2014, p.47). Esses escritos dialogam com os princípios de uma educação unitária, inspirada nos escritos de Gramsci (1982), quando este escreve que deve ser proporcionada, a todos, uma educação humana unitária.

O desenvolvimento histórico da educação profissional, em que pese a legislação, diverge desse princípio, dando à educação profissional a finalidade de “organização social” na relação socioeconômica do sistema capitalista que rege o país, ou seja, é destinada a constituir a mão de obra barata para o mercado do trabalho, ofertar aos trabalhadores e seus filhos uma educação aligeirada, superficial, delimitando os caminhos forjados para uma classe populacional que constitui a sociedade capitalista brasileira.

2.3 – PROGRAMAS E POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

As políticas públicas da educação profissional, na atualidade, são desenvolvidas por meio de programas, tomando como base todas essas legislações vigentes, que fomentam “a expansão de oferta para atender, principalmente, aos que estão fora da escola, trabalhadores a

serem formados em serviço e jovens que estão cursando o Ensino Médio” (BRASIL, 2011).

Essas políticas de formações são e foram desenvolvidas por diversos programas do Governo Federal, através do Ministério da Educação, como o PLANFOR¹⁸, PROEP¹⁹, PRONERA²⁰, Brasil Profissionalizado²¹, PROEJA²², CERTIFIC²³ e o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), que é financiado pelo Bolsa-Formação, cuja maior execução são os cursos de formação inicial continuada – FIC , cujo ofertante mais eficaz é o Sistema S de Ensino. Denota-se, portanto, que o dinheiro público está sendo investido em instituições privadas.

A Educação Profissional Tecnológica é ofertada por várias Instituições de Ensino, organizadas atualmente em redes públicas (federal e estadual) e privadas (Sistema S, escolas técnicas, etc.). Nesse contexto de oferta é que se visualizam os interesses sociais que são veiculados pelas escolas que constituem essas redes de oferta.

A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – EPT foi implementada em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de aprendizes e artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs)²⁴. Moura (2014) pontua que “essas escolas se consolidaram nas vertentes industrial e agropecuária, por meio de cursos demandados pelo modelo de desenvolvimento econômico” (MOURA, 2014, p.51).

Tida no seu início como instrumento de política voltado para as “classes desprovidas”, a “Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas” (BRASIL,2016). Atualmente, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual atualiza a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica a ser assessorada pela Secretaria de Educação Profissional (SETEC) do Ministério da Educação do Brasil (MEC), define como objetivo para a Rede Federal da EPT “oferecer ao país um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica” (BRASIL/2008).

A reorganização da rede de oferta da EPT, com a Lei Federal de 2008, é realizada quando uma grande parte dos Centros Federais de Educação Profissional (CEFETs) é

¹⁸ PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

¹⁹ PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

²⁰ PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

²¹ Brasil Profissionalizado – programa de financiamento de construções de espaços físicos para a expansão da educação profissional

²² PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

²³ CERTIFIC - Profissional e Formação Inicial e Continuada

²⁴ Dados retirados do site <http://redefederal.mec.gov.br/historico>, acessado em junho de 2018.

transformada em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnológica (IFs). Essa Rede é formada, ainda, por instituições que não aderiram à transformação em IF, continuando a oferta de cursos da EPT, como o CEFET de Minas Gerais, o CEFET do RJ, a recém-criada Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETVs) e o Colégio Pedro II. Estes dois últimos foram incluídos na Rede Federal da EPT somente em 2012²⁵.

A partir da Lei nº 12.677, de 2012, as escolas e os colégios que ofertam cursos técnicos de Nível Médio nas dependências pedagógica e administrativa das Universidades Federais foram denominados como Escolas Técnicas Vinculadas - ETVs as Instituições de Ensino Superior (IES). A Universidade Federal do Pará possui duas escolas técnicas, a EMUFPA e a ETDUFPA, segundo a Lei supracitada.

Com as políticas públicas governamentais voltadas para a expansão da oferta da educação profissional no Brasil a atual Rede Federal da EPT tem, como finalidade “promover a integração e verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior. Otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão administrativa e pedagógica” (BRASIL/2008).

O Governo Federal dos últimos sete (07) anos, no Brasil, dispõe que uma das expressivas iniciativas para alcançar a finalidade da expansão de oferta da educação profissional foi a implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país.

O PRONATEC, segundo a legislação que o regulamenta, contempla várias iniciativas que eram desenvolvidas isoladamente, como: a expansão da rede federal, abertura de novos Campi dos IFs, o Programa Brasil Profissionalizado, para ampliação de oferta na Rede Estadual, Rede E-TEC, a fim de possibilitar cursos a distância, o acordo de “gratuidade” com o Sistema S e o Bolsa Formação.

Isso proporcionou milhões de oferta de cursos de Formação Inicial Continuada (FIC), sem consolidar a formação dos alunos que frequentavam tais cursos. A oferta de expansão faz desconfiar que fosse cumprimento de promessa política, sem a medida da qualidade de ensino. A impressão que se tem é que, mais uma vez, o mercado de trabalho dita as orientações para a educação profissional no Brasil.

²⁵ Ver art.5º da Lei Federal nº 12.677, de 25 de junho de 2012.

A finalidade do programa, disfarçada de oportunidade para aqueles que estão longe da escola, nos faz entender que é mais uma artimanha governamental para continuar formando mão de obra barata para a sociedade comercial, aproximando-se das primeiras iniciativas da educação profissional no Brasil detalhada por Cunha (2000) validando assim, na atualidade, a marginalidade que esta modalidade traz como ranço “[...] ratificando a distinção entre os que pensam e os que executam[...] romper com isto não depende unicamente do sistema educacional” (MOURA,2014,p.79).

2.4 – APROXIMAÇÕES COM OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - A (DE)REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Em 2017, a educação profissional sofreu mais uma vez a marginalização de sua oferta, com a promulgação da Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que (de)reforma o Ensino Médio e altera a LDB. “[...] com isso, chega ao fim a trajetória da reforma do Ensino Médio no campo da legislação. Agora é lutar, em cada Estado, pela manutenção e ampliação dos direitos que a reforma quer retirar” (AZEVEDO, 2017, p.1).

Essa lei distancia o ensino técnico da educação básica, prescrevendo que o currículo do Ensino Médio poderá ser composto por diversos itinerários formativos, cuja formação técnico-profissional será um deles, e que os estudantes do Ensino Médio poderão “escolher” para complementar a sua formação, conforme o art. 4º da Lei n. 13.415/2017.

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

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – Formação técnica e profissional.

A educação profissional proposta pela atual legislação, de acordo com que aqui se compreende, é a seguinte: o Estado obriga-se a garantir apenas um itinerário de formação técnica profissional, que será definido pelo mercado econômico da região, cabendo ao aluno, sem muitas opções, frequentá-lo, uma vez que fica a cargo do sistema de ensino decidir o que irá ofertar.

Entende-se que a responsabilidade associada à escola e ao sistema de ensino desobriga o Estado a cumprir com as suas responsabilidades educacionais quando direciona que o sistema de ensino verificará a possibilidade e a não obrigatoriedade de ofertar cursos de

formação técnica e profissional, condicionando essa oferta com a demanda mercadológica que a região aponta.

Existe uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a essa fase escolar por parte do Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar, nos dias atuais a dualidade está legalmente instalada (NOSELLA, 2015, p.128).

A Lei de 2017, assim se compreende, minimiza o processo de construção do conhecimento para os alunos do Ensino Médio público, em que pese para aqueles que desejarem uma formação técnica profissional, pois diferente do que a mídia propaga, “[...]o/a estudante terá que fazer aquilo que a escola/sistema ofertar (e não o que ele escolher, como diz a propaganda enganosa do governo)...]” (RIBEIRO, 2017, p.1). Portanto, as opções de formação profissional serão aquelas que o mercado demandar, ou seja, “colocando o Ensino Médio a serviço da produção de sujeitos produtivos” (ARAÚJO, 2018, p.224).

Os dispositivos legais da atual Lei revelam que o ensino a ser realizado na oferta da educação profissional – itinerário de formação técnica e profissional – está intimamente ligado ao conceito de ensino multiforme.

Com efeito, o termo “multiforme” evidencia de imediato a grande fragmentação de nosso ensino médio, que, além dos dois principais tipos de escola, de cultura geral e técnico profissional, apresenta ainda variados tipos de escolas, em prédios e horários diferentes, de centro e de periferia, particulares e públicas etc. Se existisse, de fato, um processo da construção da unitariedade escolar, haveria progressivamente a diminuição de atalhos escolares profissionalizantes e um incremento substantivo do ensino médio regular público, unitário. No Brasil ocorre o processo oposto. (NOSELLA, 2015, p.132)

O que Nosella (2015) escreve em relação ao ensino foi legalizado em 2017, com a homologação da lei que versa sobre a atual organização do Ensino Médio. O aligeiramento dos estudos e a especificidade de seus conteúdos são características de políticas públicas da educação profissional, que contemplam a massificação do ensino voltado para a formação de alunos das classes populares, em favorecimento de alunos da classe economicamente mais elevada. O mundo capitalista investe nessa polarização de classes e, nesse momento, a atual legislação colabora com essa divisão.

A fragmentação e a superficialidade de estudos são evidentes na Lei nº 13.415/17, que pondera os aproveitamentos de experiências que o aluno apresenta, substituindo parte da carga horária destinada à formação técnica e humana do aluno da educação técnica e profissional. Vejamos a letra da Lei, em seu art.4º:

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

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

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

Como aprofundar conhecimento, quando tudo é válido para certificar a formação profissional? É essa a impressão e a indagação dadas ao ler tal legislação, o que indica uma espécie de “vale tudo”.

O caráter rudimentar do itinerário “formação profissional” revela-se ainda na possibilidade de que sejam certificadas “vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação”, garantida a “certificação intermediária de qualificação para o trabalho” ou na oferta de cursos experimentais em “áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos”. É um vale-tudo na educação profissional técnica (ARAUJO, 2018, p.225).

Tais certificações levam à compreensão de que a fragilidade do percurso formativo foi legalizada não só nos aproveitamentos, mas também nas possibilidades de oferta de todos os itinerários, sendo o técnico formativo o mais rudimentar, uma vez que o sistema de ensino será o encarregado dessa oferta.

Analisando essa orientação legal, toma-se o exemplo ilusório de que o sistema de ensino disponibiliza a oferta de vários cursos de formação técnica e profissional, a fim de que os alunos possam ter múltiplas escolhas como opção para concluir sua formação em Nível Médio. Que tipo de preparação humana o processo educativo estaria possibilitando a esse aluno, em relação à maturidade para a escolha profissional que o mesmo quer seguir?

O argumento de Gentile contrário à livre escolha dos alunos entre vários tipos de escola média é fundamentado na observação de que, enquanto o ser individual não amadurecer de forma a compreender o conjunto da cultura humana, ou seja, enquanto não possuir uma ampla cultura geral, não terá condição de “livremente” escolher o campo intelectual e o ramo profissional que mais se adequam a si (NOSELLA, 2015, p.140).

Compreende-se que, de forma precoce e imatura, o aluno decidirá o seu futuro e que, pelas limitações educacionais e sociais, tenderá pelo imediatismo, pelo pragmático, por aquilo que será mais útil para a sua vida de necessitado do trabalho/emprego como modo de sobreviver. Ainda que os defensores da reforma ludibriem os alunos, que “por meio da flexibilidade dos itinerários formativos tornará o Ensino Médio mais atrativo [...], sendo que a flexibilidade não é para o aluno, e sim para o sistema de ensino” (ARAUJO, 2018, p.226).

A atual legislação ainda flexibiliza o currículo, quando menciona “diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidades do sistema de ensino” (BRASIL, 2017), deixando mais uma vez para que o sistema de ensino decida, inclusive, sobre a contratação dos professores de notório saber²⁶ para darem aula e

²⁶ Professores sem formação de Nível Superior, cuja experiência profissional comprovada o habilitará a dar aula

desenvolverem os arranjos curriculares conforme a demanda local.

A formação técnica e profissional é um dos itinerários formativos indicados pela lei supracitada. Diante disso, compreende-se que é o setor econômico local quem demandará a oferta dos cursos, negligenciando, assim, o direito de escolha do aluno daquela localidade, corroborando, dessa forma, com a política de formação social que aliena o educando, na condição, portanto, de aparelho ideológico do Estado.

Dessa forma, as características da educação profissional aproximam-se dos primórdios de sua oferta, quando foi utilizada para ensinar um ofício para os pobres e marginalizados, a fim de atender ao mercado demandante. Essa forma de oferta exime-se de ser uma das possibilidades de formar o cidadão crítico que compreenda e faça intervenção na realidade social em que está inserido. Esse é um dos princípios da real formação integral.

A publicação dessa Lei define as classes sociais de forma mais clara. Ao aluno da rede pública, cabe a escolha de limitados itinerários formativos a serem trilhados em um tempo mínimo na escola, podendo até retornarem para a complementação dos estudos em outros itinerários, quando possível. Porém, os alunos da classe adversa, melhores economicamente, trilharão todos os itinerários, com exceção da formação técnica, por considerarem inócua tal formação. “A questão que está em jogo não é a valorização do trabalho e do trabalhador, mas a preservação e a formação de uma força de trabalho adaptada aos interesses da produção” (FRIGOTTO, 1983, p.40).

As divisões de classes econômicas são, então, oficializadas: para os pobres, os limites da oferta: “caso queiram estudar mais terão que pagar” (ARAUJO, 2017,), enquanto que, para os favorecidos economicamente, a oferta é abundante, baseada nos princípios da formação humana integral, como preceitua a Lei nº 13.415/17, em seu art. 35-A, §7º:

os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL/1996).

As demarcações históricas e legais da educação profissional descritas nos trechos de todos os subitens conduzem a concluir que o ranço da marginalização ainda é forte no contexto social que determina as ações políticas dessa modalidade de ensino. São características próximas desde o tempo do escravagismo até os dias atuais, como pode ser identificado através dos escritos de Cunha (2000), Manfredi (2002), Kuenzer (2006), Nosella (2015), Frigotto (1983, 2005 e 2017), Araujo (2018), dentre outros, além de alguns marcos legais, desde 1961 até os dias atuais.

Com esses estudos compreende-se que o ensino realizado na EPT, desde o início de sua oferta, é caracterizado pelo ensino voltado para a prática educacional, a técnica constituída pelo treino, para formar artífices, como nos primórdios da oferta de educação profissional. As características desse modo de formar os alunos trazem, em seus princípios, o trabalho operário, no qual “o aluno vê a ciência lidando diretamente com as máquinas, materiais e processos” (FRIGOTTO, 1983, p.38). Como resultado de todo esse processo formativo é que:

[...] impinge-se aos jovens de origem trabalhadora uma formação rasteira, instrumental aos ofícios a eles “predestinados” e para os quais são necessários apenas os chamados “saberes de base”. A Reforma, portanto, mantém o caráter das reformas da educação do final do Século XX (ARAUJO, 2018, p.28).

Estes fatos históricos conduzem a perceber que a educação profissional nasce com um ranço de marginalidade, ou seja, um tipo de educação impuro somente para aqueles que não teriam como dar certo na vida. A marginalidade imposta pela sociedade desde esse período marca o fazer pedagógico do ensino profissionalizante, levando a crer que esse tipo de educação continua sendo para aqueles que estavam perdidos social, emocional (abandonados) e economicamente.

Os estudos das legislações que demarcaram a história do desenvolvimento da educação profissional auxiliaram a analisar a prática pedagógica realizada no Curso Técnico em Canto, a fim de compreender como a educação profissional está sendo desenvolvida na UFPA, via EMUFPA. A seguir, dar-se-á prosseguimento às demarcações histórica e legal da educação profissional, fechando-se o foco para os primórdios da oferta dessa modalidade, realizada pela Universidade Federal do Pará através da Escola de Música vinculada à mesma.

2.5 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA: CONTEXTO HISTÓRICO DA OFERTA

A Universidade Federal do Pará (UFPA) é uma Instituição Pública Federal de Educação Superior, organizada sob a forma de autarquia especial, criada pela Lei nº 3.191, de 02 de julho de 1957. A UFPA concretiza o princípio constitucional da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, tendo nessas atividades fins a razão de sua existência institucional, sendo uma referência na Região Norte do país e no Brasil, em nível de pesquisa científica e inovação tecnológica, Ensino de Graduação e Pós-Graduação, e diálogo com a sociedade a partir das ações extensionistas, segundo o seu Regimento Interno.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) é uma instituição que abre várias

possibilidades de progressos científicos e acadêmicos, através da oferta de Ensino de Graduação e Pós-Graduação, fomento da pesquisa e da extensão, pois ao longo de sua trajetória essas foram as marcas que contribuíram para a Universidade constituir-se como uma das maiores Instituições de Ensino Superior Públicas da Amazônia.

A UFPA, em 2017, completou 60 anos, tendo como missão “produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável” (UFPA, 2011).

A Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio é parte desta missão institucional desde a primeira década de funcionamento, visto que, no dia 07 de março de 1963, há 54 anos, foi criada a Escola Primária da UFPA, com a finalidade de oferecer o “ensino primário” (atual séries iniciais do Ensino Fundamental) de forma gratuita para os filhos dos servidores públicos (técnicos e professores) da Universidade. No ano seguinte, foi criado o Colégio Universitário da UFPA, ofertando o “curso ginásial” (séries finais do Ensino Fundamental) aos concluintes do ensino primário dessa Escola, dando início, assim, às atividades de Educação Básica na Universidade e ao princípio de qualidade de oferta do ensino por excelência, como preceitua a Lei que cria o Colégio Universitário.

Na década de 1970²⁷, a Escolinha da UFPA, como era conhecida a Escola da UFPA, transformou-se em Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação da UFPA (NPI), que absorveu, em sua organização, a atual Escola de Aplicação da Universidade, com a finalidade de constituir um campo de experimentação para o Terceiro Grau (atual Ensino Superior) ofertado pelos centros educacionais da UFPA. O NPI ofertava, então, cursos livres profissionalizantes.

O NPI, no ano de 2006²⁸, por força regimental interna da UFPA, transformou-se em Unidade Acadêmica Especial, dando origem à Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA), formalizando, assim, a expansão de oferta de vagas à demanda social da comunidade, principalmente dos bairros no entorno da Escola e não mais apenas para os filhos de servidores da UFPA. Atualmente, a EAUFPA oferta todas as etapas da Educação Básica –

²⁷ Em 02 de janeiro de 1975, por meio do Processo nº. 22.166/74 implantou-se o Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação da UFPA (NPI) (art. 1º da Res. nº 527, de 05 de abril de 1979, do Conselho Universitário da UFPA).

²⁸ O Estatuto da UFPA de 2006 prescreve, em seu artigo 33, a seguinte definição: os núcleos são unidades acadêmicas dedicadas a programa regular de pós-graduação, de caráter transdisciplinar, referencialmente em questões regionais, com autonomia acadêmica e administrativa. (Res. n.º 614 – CONSUN da UFPA); critérios a que o NPI não atendia. Portanto, em 2008 foi instalada a Escola de Aplicação da UFPA como Unidade Acadêmica Especial, diretamente atrelada à Reitoria, algo que era praticado desde o ano de 1999.

desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, além de cursos²⁹ técnicos de Nível Médio da Educação Profissional Tecnológica (EPT), tendo certificado vários cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e cursos técnicos ofertados no interior do Estado, em parceria com o Programa Pobreza e Meio Ambiente na Amazônia (POEMA).

A expansão da oferta de Educação Básica e Profissional na trajetória do desenvolvimento acadêmico da UFPA vai ser marcada pela criação da Escola de Música da UFPA (EMUFPA) e da Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA), Subunidades Acadêmicas do Instituto de Ciências da Arte (ICA)³⁰ da UFPA. As Escolas são definidas pelo Estatuto da UFPA de 2006, no artigo 41, alínea b, da seguinte forma: “Escola é Subunidade Acadêmica integrada por curso de graduação e por curso técnico” (UFPA, 2006). A UFPA, para além da educação superior, nível de ensino inerente às Universidades, também oferta cursos de educação básica e profissional, através de três Unidades Acadêmicas instituídas como escolas: EAUFPA, ETDUFPA e EMUFPA.

O artigo 171 do Regimento Geral da UFPA versa o seguinte sobre os cursos de educação básica e profissional: “destinam-se a candidatos que atendam às exigências previstas na legislação específica, observando-se a necessária interação com os cursos de graduação pertinentes” (UFPA/2006).

A EMUFPA e a ETDUFPA fazem parte da atual Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica, passando, assim, a ter registro nacional para o reconhecimento e certificação dos cursos técnicos que ofertam e, por isso, são orientadas pelas diretrizes da Secretaria de Tecnologia do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

Essas escolas, com o advento da Lei nº 2.677, de 2012, além de compor a Rede Federal Tecnológica, também passaram a ter assento no Conselho Diretivo das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF), a fim de constituir uma interlocução direta com a SETEC/MEC. Nesse Conselho são articuladas pautas de cunho político, acadêmico e técnico-administrativo, através da constituição de grupos de trabalhos específicos para análise e execução das políticas públicas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em âmbito nacional.

A EMUFPA, lócus de pesquisa, possui 56 anos de existência, mas não nasceu com

²⁹ Curso Técnico em Multimeios e Curso Técnico em Meio Ambiente. Esses cursos são ofertados na forma integrada, cuja primeira turma iniciou em 2016.

³⁰ O Instituto de Ciências das Artes (ICA), criado em 2006, concentrou todas as atividades de Artes nesse Instituto, mas os cursos de Arte eram ofertados desde 1964.

essa denominação e sim como uma ação musical da Universidade, “porque havia uma predisposição da Universidade em desenvolver atividades musicais, tanto nos planos de ensino quanto nos de extensão” (BARROS e GOMES, 2004, p.25). Somente em 1970 o Centro de Atividades Musicais (CAM) é oficialmente inaugurado, “com o objetivo promover a formação de músicos que viessem a participar da Orquestra da Universidade” (BARROS, 2014, p. 41), além de ofertar cursos livres atrelados ao Núcleo de Ensino de Nível Médio, para adequar-se às exigências legais vigentes.

Com a publicação da Lei nº 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), houve a necessidade de reformulação das atividades dos cursos livres, para que fosse proporcionada uma diretriz pedagógica, explica Barros & Gomes (2014). Conforme incentivos dessa Lei, o CAM tornou-se SAM (Serviços de Atividades Musicais da UFPA), agora sob a direção do Professor Altino Pimenta, ofertando curso básico profissional de musicalização, teoria aplicada, instrumentais e o curso experimental de dança, circunscrevendo a grande área do Ensino da Arte. Na década de 1990, foi criado o Núcleo de Artes da UFPA (NUAR), ao que o SAM deixa de ser Serviço Musical para se transformar em Escola de Música do NUAR.

Em 2006, foi criado o Instituto de Ciências da Arte, no intuito de concentrar todas as atividades de Arte realizadas na UFPA, como o Curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, o Curso de Educação Artística – Habilitação em Música, anteriormente do Centro de Letras. Os cursos ofertados na Área da Arte em outros departamentos “passam a integrar o Instituto de Ciências da Arte, ficando extinto o Núcleo de Artes e os demais departamentos” (UFPA/2006). Atualmente, o ICA é composto por: EMUFPA, ETDUFPA, Programa de Pós-Graduação em Arte (PPGARTES) e Faculdade de Artes Visuais (FAV).

A EMUFPA oferta dois cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio: o Curso em Canto e o Curso em Instrumento Musical, e também oferta o Curso de Graduação em Licenciatura em Música. Atualmente, possui 270 alunos³¹ de Educação Profissional e, aproximadamente, 120 alunos de Nível Superior. O quadro de professores dessa Escola é formado pelas duas carreiras de Ensino: a de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e a de Ensino Superior.

Os professores da carreira EBTT, cerca de 50, dão aula nos cursos técnicos e no curso de graduação ofertado pela Escola, sendo a sua maior carga horária englobada nos cursos técnicos, uma vez que os cursos de Ensino Superior são direcionados para dar aula no

31 Fonte: Secretaria da EMUFPA, em 2016.

curso de graduação em Licenciatura em Música, a fim de atender à demanda das turmas do curso de Nível Superior, que é realizado nas dependências físicas do Campus Central da UFPA, visto que os cursos técnicos são ofertados num espaço físico externo ao Campus da Universidade.

A EMUFPA realiza uma vasta atividade de extensão, na oferta de cursos básicos para crianças e adolescentes. O Encontro de Artes de Belém (ENARTE) é uma iniciativa da EMUFPA. É o mais tradicional evento de extensão do ICA. Diz o Histórico da EMUFPA que o ENARTE foi idealizado em 1974 pelo compositor Altino Pimenta, então Diretor do Serviço de Atividades Musicais da UFPA. Na sua origem, o ENARTE buscava congregiar todas as manifestações artísticas por meio de apresentações musicais, teatro, dança, exposições, lançamento de livros, cursos e palestras.

Hoje, o ENARTE é realizado pela Escola de Música da UFPA e tem, como objetivo, promover apresentações musicais dos alunos, professores e convidados, realizar cursos de aperfeiçoamento musical e apresentar resultados de pesquisa³². Os atuais dirigentes da Escola são os professores Adalberto Pinheiro (violoncelista popular) e Carlos Pires (pianista). O Curso Técnico em Canto coral possui, atualmente (2018), 40 alunos divididos em duas turmas.

O histórico da Escola de Música da UFPA, ora descrito, revela que uma de suas primeiras atividades artísticas foi a organização de um coral inspirada e solicitada pelo então Reitor, Professor Benedito Nunes, que convidou o poeta Altino Pimenta para efetivar essa ideia; porém, somente em 2016 é ofertada a primeira turma de Curso Técnico em Canto Coral, que, apesar de ser a primeira atividade da então Escola de Música, somente agora se contempla em sua formalidade de oferta como curso técnico, cujo projeto pedagógico encontra-se em construção.

É diante desse cenário de oferta da educação profissional na Universidade Federal do Pará, através da Escola de Música, que esta pesquisa foi desenvolvida, com o objetivo de analisar a integração dos saberes disciplinares com os saberes sociais dos alunos nas práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral, no sentido de compreender como se dá a integração de saberes no processo formativo realizado nessa Escola.

³² Ver encarte do ENARTE de 2016.

III DEMARCAÇÕES TEÓRICAS SOBRE OS SABERES DISCIPLINARES E SABERES SOCIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Esta seção debruça-se sobre a educação, prática educativa e práxis, demarca os conceitos básicos sobre práticas pedagógicas e aponta as concepções pedagógicas da educação profissional, demarcando algumas características quanto à finalidade de formação social para subsidiar o objetivo de estudo desta pesquisa, que é analisar a integração de saberes através das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação profissional da UFPA, por meio do Curso Técnico em Canto da EMUFPA.

Os escritos sobre os itens apontados acima estão pautados nos textos de: Araujo (2010), Candau (1995), Libâneo (1994), Ramos (2010), Rios (2008), Saviani (2012), Vazquez (2011), Verdum (2013), entre outros. Utilizando-se dos escritos desses autores, discutir-se-á sobre os conceitos de práticas pedagógicas, práxis, teorias educacionais e concepções de ensino da educação profissional, na tentativa de apontar as suas fundamentações, e no intuito, também, de compreender as intencionalidades de formação social na educação profissional, tendo em vista que esses conceitos revelam as características de formação do aluno, o que auxiliará na análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA, sem a pretensão de julgamento, e sim de conhecimento.

Para desenvolver a referida análise, organizou-se este capítulo em três subitens: Educação, Prática Educativa e Práxis: Conceitos Básicos; Prática Pedagógica: demarcações teóricas; as principais características das práticas pedagógicas na educação profissional técnica de nível médio e a integração de saberes disciplinares e saberes sociais. Tudo isso para subsidiar o objeto de estudo desta pesquisa.

3.1 – EDUCAÇÃO, PRÁTICA EDUCATIVA E PRÁXIS: CONCEITOS BÁSICOS

O texto a seguir descreve alguns conceitos sobre prática educativa, educação e práxis, para a compreensão do contexto da educação e sua finalidade social de execução para a abrangência do respaldo que as práticas pedagógicas estão fundamentadas. Essa compreensão demandou a escrita sobre o que é educação, metodologia de ensino, função social da escola e a relação da teoria com a prática no processo de construção de conhecimento, apontando a práxis como referência da relação indissolúvel entre aquelas.

Para iniciar a construção dessa ideia, entende-se que o processo educativo é norteado pela prática pedagógica que está sendo desenvolvida, ou seja, pela educação que se pretende alcançar. Por isso, é indispensável esclarecer o que é educação. A fim de auxiliar a análise desta pesquisa, utiliza-se o conceito de Libâneo (2008) sobre educação, visto que este a chama de prática educativa.

A educação, também chamada de prática educativa³³, é uma atividade social e por isso sofre influência ou é determinada pelo meio social em que está inserida, visto que através da “ação educativa o meio social exerce influência sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social” (LIBÂNEO, 2006, p.17).

Compreende-se que isso é um processo que está intimamente ligado aos condicionantes sociais em que a prática educativa está envolvida, pois a educação é inerente à vida do sujeito enquanto ser social, uma vez que “[...] não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade [...]” (LIBÂNEO, 2006, p.17). A educação é, também, uma socialização: “[...] o ato de ensino aprendizagem depende, igualmente, das estruturas e das relações sociais [...]” (CHARLOT, 2013, p.180). A Educação, prática educativa, ocorre em diversos espaços (cultural, familiar, religioso, partidário e escolar) que o sujeito vive e é realizada de diversas formas, ou seja, a produção dos saberes sociais se materializa nas relações materiais com o mundo. É uma ação consciente, diz Libâneo (2006). Ele explica que a prática educativa que é realizada no contexto social simplesmente acontece nas trocas de experiências sociais que o ser humano realiza, como as experiências culturais, desenvolvidas no meio ambiente, na vivência religiosa, familiar, e que exercem influência sobre os indivíduos.

A prática educativa intencional indica as ações cujas finalidades e objetivos são definidos formalmente, articulando estratégias, métodos e técnicas para que seus fins sejam alcançados. “A educação intencional refere-se à prática educativa que traça conforme o ser social que se quer formar como é o caso da educação escolar e algumas extraescolares” (LIBÂNEO, 2006, p.17).

A educação escolar materializa sua intencionalidade através do ensino, cria condições metodológicas e pedagógicas, seleciona conteúdos, métodos e técnicas para que seus fins sejam alcançados em sala de aula, ou seja, são saberes articulados em disciplinas no

³³ “A educação, ou seja, a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 2006, p.16).

contexto da sala de aula. Na prática educativa intencional, “o objetivo educativo deve-se por parte do educador um propósito intencional e explícito de orientar a instrução e o ensino para objetivos educativos” (LIBÂNEO, 2006, p.17).

Com isso, entende-se que o ensino é a materialização da prática educativa intencional e que através de suas práticas pedagógicas no desenvolvimento do aprendizado revela-se a sua finalidade formativa educacional e social, visto que o ensino, em geral, está impregnado de alguma metodologia, sendo que cada uma tem a sua intencionalidade em relação a que tipo de sujeito social quer formar

A metodologia de ensino pode ser compreendida como “tratado, disposição ou ordenamento sobre o caminho através do qual se busca, por exemplo, um dado objetivo de ensino ou mesmo uma finalidade educativa” (ARAUJO, 2014, p.3). Não haveria uma metodologia de ensino sem intencionalidade, e ela não poderá ser substituída pelo método, pois método é por onde a metodologia irá caminhar, é o caminho que unificará e sistematizará o processo de construção de conhecimento (ARAUJO, 2014).

Com isto compreendemos que a integração de saberes disciplinares e saberes sociais requer uma metodologia que tenha, como intencionalidade, a autonomia do aluno, a fim de que possa compreender o meio social em que vive.

Por isso, afirmamos que a metodologia de ensino é um eixo estruturante em relação à intencionalidade do ensino que o professor realizará em seu fazer pedagógico na sala de aula. Isso visto que a metodologia de ensino não é só a finalidade a que se quer chegar diante do objetivo. Ela guarda em si “uma orientação filosófica fundada em concepções de homem, de mundo, de sociedade, de história, de existência, de educação entre outros aspectos” (ARAUJO, 2014, p.5).

É importante salientar que os conceitos sobre metodologia de ensino são variados, isto é, “talvez não exista apenas um conceito geral, universalmente válido e histórico de metodologia, mas sim vários, que têm por referência as diferentes concepções e práticas educativas que historicamente lhe deram suporte” (MANFREDI, 1993, p.2). As reflexões e conceitos sobre metodologia conduzem a compreender que a prática educativa articulada com seus métodos, técnicas e objetos de conhecimento coaduna para o alcance de um ensino que poderá ser integrado entre os saberes disciplinares e saberes sociais, com a finalidade de transformação social.

A concepção metodológica que a escola define para conduzir os saberes disciplinares reflete na função social que a mesma trará durante o processo educativo, através de suas

práticas pedagógicas: “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na sua especificidade que lhe é própria que a educação cumpre seu papel social” (SAVIANI, 2012, p.88).

A função social escolar é constituída no fazer pedagógico durante o processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, os sujeitos principais são o professor e o aluno e a ação do professor é um aspecto relevante, não como dono da verdade, mas como aquele que faz a mediação na construção do conhecimento, inter-relacionando saberes disciplinares e saberes sociais. Por isso, o professor, como mediador, precisa fazer uma opção sobre a intencionalidade de ensino, uma vez que a neutralidade pedagógica é engano, pois é a confirmação do que está em voga no contexto social (SAVIANI, 2012).

Candau (1995) diz que “o novo educador é aquele que reconhece o seu papel político, a dimensão política da educação, e a interioriza como profissional e como sujeito, refletindo através de sua práxis” (CANDAU, 1995, p.103). Ou seja, é aquele que se recusa ao imobilismo, pois a atitude imobilista é também reacionária. O educador que assume a intencionalidade de transformação social é aquele que abre mão de seu “poder” para se descobrir autoridade, ou seja, constrói uma relação de respeito ético e político com os alunos no processo educacional.

A intencionalidade de transformação social requer do educador e de todo o processo educativo uma relação mais próxima da teoria com a prática na construção do conhecimento. A teoria e a prática de forma indissolúvel, como atividades do processo educativo transformador, são componentes primordiais da práxis.

Práxis é a atividade prática transformadora fundamentada pela teoria, numa relação mútua, que materializa um fim consciente e humanizado, porque é realizada pelo homem enquanto ser social (VAZQUEZ, 2011, grifo nosso).

A ação indissolúvel entre teoria e prática não quer dizer que estas são “neutras”, como no positivismo, que não se identificam e referendam-se entre si, mas sim a ação educacional que possui uma unidade que é “assegurada pela relação simultânea, recíproca, de autonomia e de dependência de uma com a outra” (CANDAU, 1995, p. 62).

O indissolúvel na relação da prática com a teoria nega a teoria como forma privilegiada de prescrição, guia e orientação da prática. No mesmo contexto em que a prática nega a teoria, que é constituída de forma unilateral, ignorando a prática como práxis social³⁴, algo relevante para a formulação dos conceitos teóricos. Entretanto, adverso a isso está à

³⁴ Práxis Social é a práxis do tipo intencional, que leva à produção de uma nova realidade política, econômica ou propriamente social (...) a práxis revolucionária. (VAZQUEZ, 2011, p.337)

relação dicotômica entre a teoria e a prática, que se centra na separação de ambos.

A relação dicotômica pode acontecer de forma dissociativa e associativa, subordinando ora a teoria e ora a prática, ponto de partida da ação pedagógica, negando a riqueza que a prática tem na construção dos conceitos teóricos.

Dissociativa: dentro desse esquema cabe aos “teóricos” pensar, elaborar, refletir, planejar, e aos “práticos”, executar, agir, fazer com suas próprias lógicas opostas. Associativa: nesta visão dicotômica a prática deve ser uma aplicação da teoria... A inovação vem sempre do polo da teoria. A teoria e a prática são justapostas. (CANDAUI, 1995, p.60)

Essas relações pressupõem que o verdadeiro valor científico é oriundo da teoria educacional, restando à prática validar ou não, restringindo, assim, o valor da prática como ação transformadora que numa relação intrínseca com a teoria, renova conceitos e proporciona transformação social. É nesse sentido que se compreende a integração dos saberes disciplinares com os saberes sociais materializados no contexto da sala de aula.

O ensino que se aproxima desse tipo de relação entre a teoria e a prática acerca-se do conceito da relação indissolúvel entre a teoria e a prática e, com isso, alia-se à ideia de práxis descrita (VÁZQUEZ, 2011). Este autor explica que práxis é toda atividade prática realizada de forma consciente, social e humanizada, no sentido de materializar um fim para a transformação real do mundo. Para esse autor “a relação entre o pensamento e a ação requer a mediação dos fins que o homem propõe” (VÁZQUEZ, 2011, p.226).

Atentar para essa relação com a prática é compreender que “toda práxis é prática, mas nem toda prática é práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p. 221). A atividade prática que não é práxis poderá ser qualquer ação ativa educacional que se ajusta, se adapta e se conforma a uma finalidade social sem pretensões de mudanças, mesmo sendo uma atividade prática educativa.

Este autor ainda ressalta que “o pragmatismo reduz o prático ao utilitário, com que acaba por dissolver o teórico ao útil” (VÁZQUEZ, 2011, p.212). Compreende-se que a teoria é de extrema importância para a práxis, pois a teoria é um elemento indispensável para a transformação real na materialização do fim constituído, porém não a mais importante e nem a definidora dos conceitos. A teoria por si só não é considerada práxis, pois não modifica o real, podendo até transformar reflexões, mas lhe falta à materialização.

A práxis implica na subjetividade e objetividade, pois da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é a práxis, tão pouco o é uma atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto, quando lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pela consciência dessa atividade (VÁZQUEZ, 2011, p.241).

A prática e a teoria, pela concepção da práxis, só se firmam com a totalidade da ação, tendo como melhor explicação desse processo a ação-reflexão e ação, durante o ensino e aprendizagem, numa relação íntima e reflexiva do meio social em que o sujeito está inserido. Em outras palavras, na relação entre os saberes disciplinares e os saberes sociais, pois “o conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza” (VÁZQUEZ, 2011, p.226).

Essa relação de transformação de sua própria natureza e a exterior é a que se valida como uma ação transformadora que a educação formal poderá potencializar, dependendo da concepção pedagógica que a norteia. A integração apontada na proposta pedagógica do ensino integrado caminha nessa direção da práxis, ou seja, como uma formação articulada com a transformação do real, de forma interdisciplinar, contextualizada e que proporciona autonomia ao estudante, seja qual for a sua etapa e modalidade de ensino (ARAUJO, 2014).

Compreende-se que a responsabilidade social da Educação como prática educativa intencional escolar é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, porém não redentora (SAVIANI, 2012). O percurso formativo realizado na Escola, uma prática educativa intencional, através do ensino dos conhecimentos científicos mediado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas, poderá revelar a intencionalidade de formação social que se quer alcançar. As práticas pedagógicas demonstrarão como se dá a relação entre a teoria e prática no processo educacional: dicotômica ou indissolúvel, conforme denominadas por Candau (1995).

Também foi analisado que essas relações acarretam, através do fazer pedagógico do professor, a formação que se pretende alcançar. Segundo Candau (1995) é necessário que o professor, enquanto mediador do conhecimento, tome decisão sobre o processo formativo social que irá desenvolver. Salienta-se que não é somente a atitude do professor que definirá as características de formação. Há um legado de outras atitudes que norteará tal finalidade de transformação social através da educação, quais sejam: os saberes sociais, saberes disciplinares que integrados é uma das ações pedagógicas que poderá dar conta de proporcionar a construção de sujeitos conscientes de sua realidade.

Constata-se, ainda, que a práxis como referência de movimento entre a ação, reflexão e ação do processo educativo e da prática pedagógica proporciona possibilidades de uma formação mais aprofundada sobre a visão científica e social para o aluno, em relação ao meio social em que está inserido.

Conclui-se, assim, que os conceitos sobre educação, prática educativa e práxis estão

intimamente ligados e podem revelar a função social que a prática pedagógica poderá alcançar. Esse entrelaçar demonstra a finalidade de formação a que o processo educacional está inclinado. Foram essas constatações conceituais que respaldaram a presente análise de dados, cujo foco foi identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso, para que se pudesse indicar como se dá a articulação de saberes disciplinares e saberes sociais dos alunos na formação da educação profissional realizada na EMUFPA.

A seguir, apresentam-se os principais conceitos sobre práticas pedagógicas, a fim de que se analise como essas podem revelar a forma como acontece a integração dos saberes no processo formativo do Curso Técnico em Canto Coral da Escola de Música da Universidade Federal do Pará.

3.2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DEMARCAÇÕES TEÓRICAS

Traz-se, inicialmente, o significado básico da expressão “prática pedagógica”, que corresponde, segundo o Dicionário Aurélio, a “pôr em prática as regras e os princípios de uma arte ou de uma ciência da educação”. Essa definição remete à arte de educar, que é uma ação frequente no processo de ensino e aprendizagem, dentro ou fora da escola.

Rios (2008) escreve que a prática pedagógica é algo que os alunos e os professores fazem juntos, e que deve ser guiada pelos princípios éticos da solidariedade, da justiça e da democracia, tendo como horizonte a construção do bem comum, o qual se mostra sempre como um ideal, que se deseja e que é necessário, e cuja possibilidade pode ser descoberta ou reinventada no real.

Esses escritos direcionam para uma compreensão de que a prática pedagógica é fazer pedagógico mútuo, que alunos e professores realizam juntos e para os quais serve o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, não é algo de domínio único do professor, sendo necessária a participação do aluno para que a descoberta e a reinvenção do real ocorram na construção inter-relacionada dos saberes disciplinares com os saberes sociais. Ainda sobre conceito de prática pedagógica, Machado (2008) ressalta que a prática pedagógica é algo que não se ensina, mas que se aprende e se constrói no processo educacional.

Há conceitos que relacionam a prática pedagógica como uma ação política que revela a intencionalidade da formação social a ser alcançada, veja: “[...] a prática pedagógica é uma forma de posicionamento político e que revela, necessariamente, uma visão de mundo que está implicitamente definida” (ALVES, 2015, p.25).

A prática pedagógica, seja ela onde for, traz em seu cotidiano educacional uma

intenção social de formação interligada com a dimensão política, por isso compreender que ela não é neutra, como diz Lobato (2011): “a prática pedagógica apresenta dimensão política; não é neutra” (LOBATO, 2011, p.95). Essas demarcações teóricas nos fazem entender que a prática pedagógica está além das escolhas de métodos e técnicas a serem utilizados em uma aula. Ela também traz, em seu fazer pedagógico, os objetivos de formação social.

[...] não restringimos a prática pedagógica à técnica de ensino necessária ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, mas a compreendemos como processo histórico que, para além da técnica possui influência política no processo de formação dos sujeitos (ALVES, 2015, p.90).

Tal demarcação teórica sobre a prática pedagógica faz compreender que, em geral, ela está atrelada a teorias e concepções educacionais que dão significados no seu fazer educacional do cotidiano escolar. Concepções pedagógicas são as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada, explica Saviani (2005)³⁵. As concepções pedagógicas têm, em seus conceitos, as teorias que auxiliam a compreender como cada uma delas apresenta-se diante da formação social humana a ser desenvolvida nas instituições de ensino.

Ao tratar de prática pedagógica e como consequência de concepções e teorias educacionais, faz-se necessário resgatar as principais correntes pedagógicas que influenciaram a educação brasileira. Tomar-se-á como referência os escritos de Saviani (2012). Em sua obra *Escola e Democracia*, esse autor classifica as teorias educacionais em dois grupos, utilizando como critério a criticidade da percepção dos condicionantes sobre as relações entre sociedade e educação. Os grupos são: o as teorias não críticas e o das teorias críticas.

As teorias não críticas percebem a educação como um espaço de conformação social que garantirá a “integração” de todos. Cabe à educação corrigir o desvio daqueles que estiverem à margem disso: “como instrumento de correção dessas distorções, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (SAVIANI, 2012, p. 4). Ou seja, são aquelas teorias pedagógicas que buscam a adaptação do homem à realidade social em que estão inseridos, apontando-a como um dado natural e conformador. Dentre elas estão as seguintes pedagogias: Tradicional, Nova e Tecnicista³⁶.

As teorias crítico-reprodutivistas “concebem a sociedade marcada pela divisão entre grupo ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção material” (SAVIANI, 2012, p.4). Essas teorias defendem que as escolas estão a serviço da reprodução da marginalidade, a qual é considerada

³⁵ Ver glossário HISTERDBR.

³⁶ Ver capítulo I da obra citada.

como um fator inerente da própria estrutura social, pois o grupo que se torna mais forte é considerado dominante, restando ao outro a condição de marginalizado.

Esta teoria aponta a dualidade social, mas a reproduz no contexto educacional. Melhor explicando: “[...] entendem que a função básica da escola é a reprodução da sociedade” (id. Ibid.). Dentre essas teorias estão: teoria do sistema de ensino como violência simbólica³⁷, teoria da escola como aparelho ideológico (AIE)³⁸ e teoria da escola dualista³⁹.

Saviani (2012) indica, nessa mesma obra, que é necessário a educação assumir um papel revolucionário, ter uma pedagogia revolucionária e, como consequência, práticas pedagógicas que possibilitem aos educandos uma verdadeira catarse⁴⁰, ou seja, uma construção de conhecimentos (conteúdos científicos, vivos e atualizados) que os conduzam para um olhar não só crítico, mas revolucionário em relação ao seu contexto social.

Pedagogia revolucionária não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produções (SAVIANI, 2012, p.76).

O olhar revolucionário faz com que os educandos possam compreender que a sociedade está dividida em classes sociais antagonicas, e que há um lado desse antagonismo que quer legitimar tal divisão através do processo educacional, por entender que a escola deverá ser um aparelho ideológico social de manutenção da sociedade “harmoniosa”, ou seja, quem tem menos continua com muito menos e quem tem mais cresce na mesma proporção.

A educação não é redentora na luta social de classes, indica Saviani (2012), contudo, compreende-se que é preciso pensar uma educação que atenda aos interesses dos desfavorecidos economicamente, a fim de que a escola não continue sendo um instrumento de reprodução das relações de produção social, para isso faz-se necessário que a escola construa seu projeto pedagógico na integração de saberes disciplinares e saberes sociais dos alunos.

Assim, é importante conhecer qual o papel, a relevância ou a determinação das práticas pedagógicas realizadas no processo educacional. Temos ciência de que não é a técnica ou o método adotado na prática pedagógica que definem as igualdades ou as desigualdades sociais, mas principalmente as intencionalidades e concepções que

³⁷ A teoria geral da violência simbólica busca explicitar a ação pedagógica como imposição arbitrária da cultura dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominadas (SAVIANI, 2012, p.18).

³⁸ O conceito AIE deriva-se da tese “a ideologia tem uma existência material”. Isso significa dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por saberes práticos envolvidos na ideologia dominante (SAVIANI, 2012).

³⁹ É considerada dualista por defender que a escola é dividida em duas grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. (id. Ibid.)

⁴⁰ Catarse – elaboração, transformação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens livres. (SAVIANI, 2012, p.23)

fundamentam a prática pedagógica do processo educacional.

A prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementariedade e de colaboração, e, em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e não chegam a acontecer (SACRISTAN apud VERDUM, 2013, p.10).

A ação intencional de ensino e a aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, articulada à prática social, tende a produzir e sustentar concepções que conduzem o educando para uma prática educacional criativa e significativa, visto que seu espaço social, humano e cultural é relacionado no seu processo de aprendizagem, como melhor explica o trecho a seguir.

[...] a educação como prática social e o conhecimento como produção histórica e social, datado e situado, numa relação dialética entre prática, teoria, conteúdo e forma indicam perspectivas interdisciplinares que valorizam o ser social em formação (FERNANDES apud VERDUM, 2013, p.3).

Constata-se, com isso, que as práticas pedagógicas são ações também sociais, realizadas em sua maioria no ambiente escolar, e que deveriam envolver a vontade e as intenções de todos os sujeitos da ação pedagógica. Professores, alunos, comunidade escolar e contexto social são elementos fundamentais para a definição das práticas pedagógicas em cada contexto educacional.

O professor precisa ter parâmetros para desenvolver habilidades de formador e estimulador do pensamento e da inteligência do aluno. Os professores são profissionais que refletem tanto sobre a sua prática cotidiana quanto sobre o contexto em que o ensino ocorre.

[...] o professor, habitualmente, não possui uma só e única concepção de sua prática, mas várias concepções que utiliza ao agir em sala de aula, em função de sua realidade cotidiana, de sua biografia e de suas necessidades, recursos e limitações (TARDIF, 2002, p.27).

Destaca-se, assim, que o professor traz em seus saberes sociais e disciplinares uma forma de dar aula que refletirá, às vezes, de forma inconsciente, em que cidadão vai formar. Daí a necessidade de optar, de forma clara e evidente, sobre a posição que irá adotar no processo educativo. Entende-se que os valores do bem comum e social são determinantes para a formação do aluno, diante de uma prática que é realizada por diversos atores. Os alunos, em geral, estão habituados a receber a concepção organizada, construída e elencada somente pelo professor, com a sua respectiva visão social e pedagógica.

A prática pedagógica constituída por alunos e professores como interação é uma ação

que quebra paradigmas em relação à pretensão do docente no desenvolver seu trabalho de ensinar, entendendo que é ele quem elege, coordena e tem autoridade para deliberar sobre o objeto de conhecimento que irá trabalhar com os alunos, diz Tardif (2002). Compreende-se que a construção coletiva é um exercício que requer um envolvimento do professor, a fim de que os alunos possam construir essa proposta e compreender a importância de sua participação.

Diante do exposto, entende-se que a orientação educacional que a unidade de ensino apresenta e, principalmente, que o professor opta, ainda que inconsciente, é fundamental e determinante para a efetivação da finalidade social no processo educativo que está sendo desenvolvido, visto que as análises, as experiências e as concepções construídas enquanto ser social comprometem a ação educacional que se tem enquanto profissionais da educação.

A subjetividade dos sujeitos no processo educacional apresenta, fundamentalmente, suas intenções e nelas imprime os valores que lhes são próprios. O envolvimento ético e político dos sujeitos na construção dos saberes é um fator importante. Não basta somente ter um princípio anunciado, mas sim envolver-se com ele, vigiando as circunstâncias que possam desviar do que foi direcionado no processo educacional.

A vontade em participar está vinculada à vontade de aprender, mesmo para vir a ser, porque se deve saber que prática pedagógica não se ensina, mas se aprende. Ela é formada de intenções de fazer educação e se constitui, antes de tudo, de um *querer ser*. Este querer ser é legitimado por um *querer saber para fazer bem* [...]. Conclui-se que a idealização e construção de nossas práticas pedagógicas precisam considerar teoria e prática de forma recursiva, isto é, em espiral. Há que se tramar filosofias, sociologias, psicologias, histórias, tempo e espaço, metodologias, tecnologias e conhecimento específico a ser ensinado e condições materiais, retomando aprendizagens, amadurecendo-as, reconstruindo-as (MACHADO, 2008, p.127).

Através destes escritos pode-se concluir que as práticas pedagógicas são ações educacionais que estão além de escolhas sobre método, recursos e conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Elas são práticas sociais sobre o ser social por completo (conhecimentos científicos e olhar sobre o meio em que está inserido), e que, nesse processo, o professor ensina, aprende e interage com a prática social global.

A prática pedagógica é uma ação educacional que pode proporcionar uma formação para a construção de uma pedagogia revolucionária, pois, “no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos: é necessário abalar as certezas e desautorizar o senso comum” (SAVIANI, 2012, p.60).

Abarca-se, ainda, que prática pedagógica é uma ação coletiva realizada em sala de aula pelos alunos e professores, os quais, numa vertente de emancipação, são guiados pelos

princípios éticos da solidariedade, da justiça e da democracia, tendo em vista a construção do bem comum, exigindo um compromisso do professor para que o aluno possa envolver-se na ação pedagógica. Isso proporciona a integração de saberes, pois uma ação que é mutua tende a valorizar os saberes disciplinares e saberes sociais.

A referência sobre práticas pedagógicas que norteará esta pesquisa é a seguinte: prática pedagógica é uma ação educativa de caráter social realizada pelos professores e alunos sobre os conhecimentos científicos a serem construídos e reconstruídos no processo educativo escolar, através de uma ação educacional intencional, formal e materializada pelo ensino, que possui uma posição política no processo de ensino e aprendizagem.

Essas são demarcações teóricas sobre práticas pedagógicas que nortearão a análise de dados, a fim de auxiliar a desenvolver o objeto desta pesquisa, que é analisar as práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), no sentido de saber se integram os saberes técnicos musicais com os saberes sociais dos alunos, proporcionando formação de sujeitos críticos de seu contexto socioeconômico, político e formativo, através da integração dos saberes.

3.3 – AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E A INTEGRAÇÃO DE SABERES DISCIPLINARES E SABERES SOCIAIS

A educação profissional no seu fazer pedagógico, é caracterizada, desde a sua origem, pela valorização da prática como validação da teoria, (FRIGOTTO, 2010). A natureza da prática pedagógica da educação profissional e suas intencionalidades de formação são campos de disputa para o governo que o delibera a sociedade.

Atualmente, a qualificação profissional⁴¹ dos educandos, em sua maioria trabalhadores, está pautada em desenvolvimento de competências e habilidades a serem aprendidas no processo de formação profissional, para que os concluintes possam ser trabalhadores flexíveis dentro de suas competências tecnicamente ensinadas. Assim define as Diretrizes Educacionais da Educação Profissional:

A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar o domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos

⁴¹ A qualificação profissional, nesse sentido, expressa a combinação, em dado momento histórico, de um conjunto de fatores que constituem as relações sociais em que vivem os profissionais no exercício de sua atividade (FIDALGO e MACHADO, 2000, p.10).

conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual (BRASIL, 2012).

A orientação explícita demonstra que a formação profissional terá que atender à exigência em que o profissional precisa atentar-se para as flexibilidades do mercado de trabalho, caracterizando uma formação “tecnológica”, mas no sentido de estar a serviço da técnica profissional e das flexibilidades que esta demandar, mas com autonomia intelectual.

As práticas pedagógicas da educação profissional apresentam características influenciadas pela pedagogia tradicional tecnicista, teoria marcante nos anos de 1970. Nesse período a educação profissional tinha, como finalidade, formar mão de obra barata para o mercado de trabalho e para a indústria vigente. Uma formação da técnica pela técnica.

[...] a institucionalização da educação profissional no Brasil (1940-1970) foi pautada numa pedagogia tecnicista, de base pragmática e organizada sob forte hierarquização das funções técnicas em conformidade com o modelo de acumulação taylorista-fordista (ARAUJO e RODRIGUES, 2010, p.4).

Essa é a razão pela qual as práticas pedagógicas da educação profissional tiveram um caráter mais relacionado com a formação técnica baseada na prática pela prática, uma vez que era necessário constituir trabalhadores com formações técnicas que correspondessem ao modelo organizacional daquele momento, desconsiderando o sujeito que é o formando.

Com o advento da Lei de 1996⁴², esse tipo de formação foi parcialmente superado, o qual retrocede novamente, com as diretrizes da EPT em vigor, que indicam a articulação do saber técnico baseado por competências⁴³. É a leitura que se tem do texto das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Nível Médio respalda pela crítica de Rumert (2015).

Vemo-nos, hoje, diante de iniciativas que explicitam de forma clara, do mesmo modo que aquelas anteriormente combatidas, a concepção dominante acerca da distinção, que deve ser reiterada, entre a educação a ser oferecida aos filhos da classe dirigente e aquela destinada à conformação da classe trabalhadora (RUMMERT, 2005, p.2).

Desse modo, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é atribuída um valor de formação para a inserção no mercado de trabalho, que vem formando os jovens brasileiros para a adaptação da sociedade dual em que vivemos. Com isso, a educação profissional ratifica a marginalidade educacional como característica, desde a sua origem, conforme abordado no item 2.1 deste texto.

O diferencial nos primórdios da educação profissional é que, em 1971, a Lei revelava

⁴² Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira.

⁴³ Competência, segundo Perrenoud, é uma abordagem cognitiva no sentido de que o entendimento da competência orquestraria um conjunto de esquemas mentais, tais como percepção, avaliação, ação, etc. A aprendizagem ocorreria por meio do “pensamento reflexivo” que se instaura quando o sujeito desenvolve respostas originais e eficazes para problemas novos (RAMOS, 2012, p.206).

tal intenção, porém a atual (Lei nº 13.415/2017) tenta ludibriar com o discurso que há diversos itinerários formativos a serem trilhados, apresentando como horizonte implícito a formação terminal para a inserção no mercado de trabalho.

Frigotto (2010) aponta que o caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital, historicamente, toma forma e conteúdo diversos na economia globalizada atual. A subordinação ao capitalismo é uma clara definição da educação de que há uma formação humana para as classes dirigentes e outra para a classe trabalhadora, determinando a esta o lugar de formação precária e aligeirada, materializados nos aspectos técnicos e científicos para a formação de sujeitos.

Porém, as práticas pedagógicas do ensino na Educação Profissional Técnica de Nível Médio também podem possibilitar outros tipos de formação, se tomar como referência o projeto de ensino integrado. Escrevemos sobre ensino integrado neste texto quando discorreremos sobre as práticas pedagógicas integradoras da educação profissional.

Para compreender como se dão as práticas pedagógicas desses projetos sociais antagônicos, será feito, a seguir, um breve levantamento sobre as características das práticas pedagógicas que integram e que fragmentam os saberes, a fim de que se possa entender as possibilidades de integração que as práticas pedagógicas podem proporcionar ao serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem da educação profissional realizado na EMUFPA.

3.3.1 – As práticas pedagógicas da educação profissional e a fragmentação dos saberes: principais características

As práticas pedagógicas da educação profissional apresentam características de fragmentação de saberes através do ensino no processo formativo da educação, desde o início de sua oferta, que ainda não apresentava tal nomenclatura. Porém, que não se rotule a mesma de forma pragmática como práticas que só fragmentam, alienam e conformam. É preciso estar atento para que não haja engano para com a forma e sim com a intenção que está por trás das práticas pedagógicas na educação profissional.

Para compreender como se dá a fragmentação de saberes através do ensino, serão analisados alguns documentos legais e concepções pedagógicas que versam sobre o reducionismo e a superficialidade da formação técnica fundamentada por uma pedagogia da prática pela prática, visando às competências que o mercado de trabalho demanda, ou seja, servindo ao trabalho útil.

A diretriz curricular nacional para a educação profissional de nível técnico está pautada no desenvolvimento de competências a serem desenvolvidas para alcançar a certificação profissional, conforme preceitua o art. 17 da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação: “o perfil profissional de conclusão do curso é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais” (BRASIL,2012).

Tal legislação determina uma formação que atenda às mudanças globais de trabalho, na qual o trabalhador não desenvolve uma só função, mas sim várias. Para isso é preciso ser competente e flexível, no intuito de que se esteja apto a assumir as obrigações que o mercado lhe aprouver.

[...] o deslocamento teórico-prático do paradigma da qualificação para a lógica das competências subverte os processos de definição das políticas de formação em prol da eficácia mercadológica. Ao incorporar a dimensão das competências, o sistema educacional brasileiro sinaliza um retrocesso histórico do ponto de vista da pedagogia e da formação dos trabalhadores (ARAÚJO, 2007, p. 10).

A pedagogia das competências é marcante nas linhas das diretrizes da EPT. Essa pedagogia indica que o educando seja preparado para atuar no mercado de trabalho de forma flexível, ou seja, que se deve qualificar o aluno para se adaptar às exigências mercadológicas conforme as suas necessidades. Essa pedagogia nasce com a ideia de competência, visto que ser competente é ter:

Um conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas (TANGUY e ROPÉ apud FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 03).

Essa proposição formativa por competência tem como referência, os conteúdos mercadológicos, adaptando-os sempre às demandas oriundas deste, reduzindo o ensino dos conhecimentos científicos constituídos historicamente a uma única finalidade: a de formar mão de obra barata para o mercado e, ainda, um sujeito que faça esforço para atender de forma competente e flexível a esse.

Assim, marginaliza-se, fragmenta-se e superficializa-se a formação técnico profissional a uma mera instrução para o trabalho abstrato (nesse caso, o trabalho como emprego) de acordo com o mercado.

Compreende-se, assim, que a pedagogia que pauta as diretrizes da educação profissional embasa-se no conteúdo de competência, transformando isso em proposta pedagógica. Discrimina-se, portanto, a oferta da formação integral, investindo-se em uma educação pragmática utilitarista, baseada em iniciativas e responsabilidades do indivíduo,

incentivando uma inteligência prática e mobilizando a atuação dos futuros profissionais, para que estejam preparados a atender diversas demandas profissionais, adaptando-se ao desenvolvimento mercadológico.

A pedagogia das competências baseia-se em formações em diversos fragmentos, pautada na preparação profissional imediata do aluno de educação profissional para um mercado, ou seja, trata-se “[...] uma pedagogia definida por seus objetivos (conteúdos) e validada pelas competências que produz [...]” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.5).

É com esse princípio que o Ministério da Educação propagandeou a aprovação da Lei que reforma o Ensino Médio, a fim de atingir seus objetivos quanto às políticas públicas, orientando cada vez mais para a divisão das classes sociais do mundo capitalista, proporcionando, assim, a conformação social de muitos.

[...] não se trata, portanto, de uma formação capaz de promover qualificações amplas e duradouras entre os trabalhadores, pelo contrário, o ideário consiste em continuar perpetuando a divisão social e técnica do trabalho, essencial para a própria sobrevivência do capital, capaz de garantir uma mão de obra sempre disponível para os desígnios do capitalismo (ARAÚJO, 2011, p. 11).

A acumulação de capital humano⁴⁴ é um norte da conformação social como resultado do processo educacional, que ainda conta com a contribuição dos recursos de massa midiáticos, muito bem articulados com a política neoliberal⁴⁵ que assola o país, pois um de seus objetivos é firmar cada vez uma sociedade dual, na qual poucos têm acesso a muitas riquezas e muitos têm acesso à pobreza.

Este sistema induz os alunos a acharem que a melhor opção é a oferta de cursos técnicos, o que favorece a “capacitação profissional” baseada em desenvolvimento de habilidades e competências, na expectativa de obter “imediato” trabalho/emprego, conforme menciona Ramos (2018), ao criticar a lei que reforma o ensino em uma entrevista concedida ao Jornal do IFRN, em 2018.

A Lei n. 13.415/2017 concede, mais uma vez, um lugar marginal à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ou seja, o aluno que optar por esse itinerário terá dificuldades de prosseguir com os estudos para o ensino superior, visto que a formação

⁴⁴ O “capital humano” como o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros. É um conceito ou noção ideológica construída para manter intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador (Shuts apud Frigotto, 2009, Dicionário da Educação Profissional).

⁴⁵ Neoliberal – O Neoliberalismo vê a educação de forma específica, e esses são alguns itens fulcrais na área da educação: qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, e pesquisas práticas, utilitárias, produtividade.

curricular não o preparará com o rigor de conhecimentos científicos propedêuticos necessários aos concorridos processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior nas Universidades Públicas.

A fragmentação de saberes ocorre ao se entender a finalidade formativa revelada nas legislações que versam sobre a educação profissional, quando a formação exigida se importa com o que mercado demanda e, com isso, invalida o saber social o qual se refere “[...] a uma subjetividade que nasce da imersão do homem na realidade social [...]” (RODRIGUES, 2012, p.40).

Percebe-se que as legislações da educação profissional reservam para a formação de seu público, a maioria trabalhadores, e seus filhos, é a perpetuação do legado de mão de obra barata para o mercado de trabalho, que pode os adquirir ou não, visto haver muitos desempregados⁴⁶. A legislação apresenta, em seus dispositivos, orientações para que a formação profissional ocorra de forma fragmentada, a ponto de enfraquecer o movimento da sociedade pela formação integrada como proposta de mudar a dualidade histórica da educação profissional.

Entende-se, portanto, que a fragmentação dos saberes no ensino consiste em práticas pedagógicas que apartam, ignoram e desvalorizam os saberes sociais dos alunos. Desse modo desenvolvem um ensino adaptado aos interesses mercadológicos, desconectado da realidade do aluno, em prol de uma formação com base na pedagogia das competências: “[...] uma pedagogia definida por seus objetivos (conteúdos) e validada pelas competências que produz [...]” (FRIGOTTO, GOMES e RAMOS, 2005, p.5).

A fragmentação de saberes na educação profissional redundando em um ensino aligeirado, fragmentado e multiforme. Esse tipo de ensino está fundamentado em teorias educacionais não críticas Saviani (2012). Essas teorias têm como fim a “[...] equalização social para a superação da marginalidade” (SAVIANI, 2012, p.3). Caberia à escola conformar os alunos para se encaixarem no processo social dual vigente.

Dentre as pedagogias baseadas nas teorias não críticas está a pedagogia tecnicista, que se efetiva no Brasil, principalmente, pela Lei nº 5.691, de 1971, nas instituições de ensino de educação profissional, deixando traços estruturais no processo educativo até os dias atuais. A pedagogia tecnicista traz, em seus fins educacionais, “[...] a aprendizagem como um resultado especificamente pretendido, dirigido e controlado, possível também de ser medido [...]” (RAMOS, 2010, p.193). trata-se de algo prático e mensurável, portanto, próximo do que

⁴⁶ De acordo com a taxa de desemprego divulgada pelo IBGE, o Brasil tem 13 milhões de desocupados (IBGE, 2018).

versa a pedagogia das competências.

O caráter educacional da proposta pedagógica tecnicista trata de um ensino centralizado nas funções determinadas pela sociedade. O aluno deverá ser capaz de executar de forma eficiente e eficaz a atividade produtiva, diminuindo assim a aprendizagem intelectual, valorizando a retenção e instrução de informação, conforme era realizado com as séries metódicas do SENAI, desde 1942, e estudadas por Frigotto (1982).

As práticas pedagógicas das séries metódicas valorizavam a instrução no processo de ensino-aprendizagem. “[...] Existe uma série metódica, ou seja, um conjunto de tarefas, pequenos módulos, programados por ordem de complexidade, que compõem o curso de oficina com ensino individualizado em quatro etapas” (FRIGOTTO, 1982, p.3).

Esse autor explica que as etapas são determinadas e definidas com base no que fazer, como fazer, com o que fazer e por que fazer, ações essas que compõem o estudo da tarefa, a fim de desenvolvê-la de forma eficiente e eficaz, sem desperdício de tempo e material utilizado nas oficinas. Posterior ao estudo da tarefa ocorre sua demonstração, momento em que, através de um vídeo ou instrutor, a mesma é explicada com precisão, para que os alunos, individualmente e atentos, possam seguir o passo a passo para a execução desta. Caso tenham dúvidas, podem rever a explicação, contanto que não façam nada diferente daquilo que foi instruído.

O resultado dessa instrução é uma adequada formação de mão de obra para o mercado do trabalho (em se tratando de Sistema S, para os mercados industrial e comercial). Isso foi tão definitivo, socialmente falando, que o Sistema S ganha força e abre cada vez mais seus espaços para a oferta da educação profissional na atualidade.

Em 2011 o Governo Federal habilita o Sistema S a ser parceiro do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), através do acordo de “gratuidade”. O Sistema S oferta a educação profissional à classe dos trabalhadores com recursos financeiros públicos, através do acordo de gratuidade contemplado no PRONATEC.

Do total de vagas ofertadas para 2011, estão previstas 372 mil em cursos técnicos e 1,627 milhão em cursos de qualificação profissional. Para possibilitar essa quantidade de matrículas e fortalecer o Pronatec, o MEC firmou uma parceria com as entidades do Sistema S. Participam desta parceria Senai, Senac, Senar, Senat e Sebrae (BRASIL, 2016, p.12).

Os cursos ofertados pelo PRONATEC, em sua maioria, são de curta duração, conhecidos como cursos FIC – Formação Inicial e Continuada, como preceitua a forma de oferta da legislação da EPT. Ou seja, o ensino para os trabalhadores e seus filhos é mais uma vez aligeirado e fragmentado, permanecendo a relação dicotômica entre a atividade do sujeito

e a aprendizagem de conceitos. Estes, quando assinados, são relacionados ao mercado de trabalho e definem os processos de aprendizagem voltados para os conteúdos que atendem ao mercado.

Dessa forma, fica evidente o caráter pragmático de formação desenvolvida por esse programa e das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional, voltadas a atender ao mercado de trabalho, firma-se, assim o caráter elitista próprio da sociedade capitalista, tendo a escola como locus de concretização dessa política, abrangendo um número de pessoas significativo da sociedade, que são os alunos trabalhadores e seus filhos.

As orientações dadas pela legislação da educação em geral, em especial as da educação profissional, tendem a conduzir a formação do sujeito baseada na soma de partes. Formação esta que não capta a realidade, camufla e visa formar/conformar todos os alunos da classe popular ao seu lugar de sobrevivência social e econômica. Finalidade voltada para a “equalização social” (SAVIANI, 2012).

A concepção de ensino utilitarista tem como aliado o ensino fragmentado e aligeirado para a formação de alunos capazes de desenvolver, da melhor forma possível, habilidades e competências que o mercado de trabalho exige. As práticas pedagógicas voltadas para esse tipo de formação ignoram os saberes sociais dos alunos em prol da formação técnica específica.

Conclui-se que o ensino fragmentado, utilitarista, reducionista, multiforme e superficial possui práticas pedagógicas nas quais o professor é o detentor do conhecimento e, por isso, autoridade no processo de construção do conhecimento. Nesse contexto a bagagem cultural que o aluno traz em nada interferirá na obrigatoriedade do conhecimento técnico-específico-pragmático que precisa ter para atender ao mercado de trabalho. Este tipo de formação tem como função educacional a “equalização social”, de modo que, para os trabalhadores, seja uma formação aligeirada a ser consumida pelo trabalho, sem o aporte crítico e social do meio em que está inserido, gerando conformação e alienação social. Isso nos reporta à escola sob a ótica da “instrução” como aparelho ideológico do Estado⁴⁷. Essa finalidade de formação está pautada no capitalismo, que tem como finalidade “manter intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador” (FRIGOTTO, 2009, p.13).

Em linhas gerais, as práticas pedagógicas que fragmentam o saber na construção do conhecimento apartam o aluno e seus saberes do processo formativo, o que é característico da

⁴⁷ Ver Althusser e Bardelot (1996)

formação profissional por competência compatível com um projeto de alienação social
alienação social da classe trabalhadora.

Compreende-se que esse tipo de formação fragmenta o saber que o aluno traz em sua bagagem cultural, não possibilitando aprofundamentos de estudos que respaldem a autonomia. Ela está afinada, portanto, com os objetivos legais da educação profissional. A formação social que a legislação educacional indica é a alienação. Ou seja, formar alunos de cursos técnicos conforme o mercado de trabalho exija, enquadrando, assim, os alunos a se encaixarem no processo mercadológico demandante.

Essas compreensões auxiliaram a analisar as práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), para verificar se integram saberes disciplinares e saberes sociais dos alunos, proporcionando formação de sujeitos críticos no seu contexto socioeconômico, político e formativo, através da integração dos saberes.

As análises sobre as práticas pedagógicas que fragmentam os saberes serviram de reflexão para o desenvolvimento desta pesquisa, na perspectiva de identificar as suas aproximações e distanciamentos em relação aos dados coletados, para que se pudesse compreender se há integração dos saberes no Curso Técnico em Canto Coral na EMUFPA.

Os achados desta pesquisa provocam reflexões que poderão auxiliar os educadores que desejam uma educação não fragmentada. Para isso é necessário estar atento às práticas pedagógicas no cotidiano escolar, a fim de que seus procedimentos metodológicos se distanciem da fragmentação do ensino e aproximem-se da integração dos saberes, tendo como referência o projeto de ensino integrado, assunto que será tratado no item a seguir: as práticas pedagógicas da educação profissional e a integração de saberes.

3.3.2 – As práticas pedagógicas da educação profissional e a integração dos saberes: algumas indicações

Esta subseção trata das demarcações teóricas que ressaltam as características das práticas pedagógicas integradas na educação profissional, as quais possibilitam a integração de saberes no percurso formativo do aluno dessa modalidade de ensino. Uma das possibilidades de efetivação dessas práticas pedagógicas é o projeto pedagógico do ensino integrado.

A expressão Ensino Médio Integrado tem sido amplamente utilizada no contexto educacional. Por um lado, ela define uma das formas de articulação entre a educação

profissional técnica de nível médio e o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por outro, de forma bem mais abrangente, trata-se de uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos histórica e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe (FRIGOTTO, RAMOS e GOMES, 2010, p.11).

A concepção pedagógica do ensino integrado possui a intencionalidade de formar sujeito politécnico, omnilateral e autônomo, no sentido de que possa compreender e intervir sobre o mundo social em que está inserido.

Para aprofundar as indicações de integração, aponta-se o projeto de ensino integrado como uma possibilidade de conexão dos saberes durante o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para esclarecer como se dá essa articulação, foi desenvolvido um subitem, apresentando as concepções norteadoras de integração, sua importância e convergência nas características das práticas pedagógicas integradoras da educação profissional e a concepção pedagógica do projeto de ensino integrado.

3.3.2.1 - Concepções norteadoras de integração

A integração que se assume como base de análise para desenvolver as categorias empíricas desta Dissertação está relacionada com o conceito de integrar escrito por Ciavatta (2005).

Remetemos ao termo integrar o sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá preparação para o trabalho seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico [...] superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual (CIAVATTA, 2014, p.84).

Compreende-se, assim, que integração se relaciona com valorização do ser humano como sujeito por completo no processo educacional, pois a vida que este vive é inteira, ficando sem sentido fragmentar o ensino. O homem (sujeito social) traz uma totalidade de valores e dimensões vividas a ser desenvolvida na educação, para que seus conhecimentos sejam aprofundados e a formação educacional aconteça de forma integrada, valorizando a completude do sujeito.

Diante desse sujeito inteiro, completo (avesso à divisão de partes) e integral (social,

econômico, cultural, etc.), a educação poderá caminhar nessa mesma direção em seus processos formativos, integrando todas as dimensões de sua vida, a fim de que a formação seja significativa, de modo que o aluno tenha condições de refletir sobre o meio social em que vive: “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” (CIAVATTA, 2014, p.85).

A integração é uma proposta a ser desenvolvida também no âmbito educacional, em que pese na formação profissional, que se empenha em contrapor-se à realidade social dual⁴⁸. Contudo, compreende-se, ainda, que a sociedade capitalista dificulta o desenvolvimento da integração, fazendo-se necessário um reordenamento estrutural para contemplar um ensino que busca a superação do ser humano, dividido historicamente pela divisão social do trabalho e, assim, permitindo a oferta de ensino que integra o sujeito em suas múltiplas dimensões.

Concorda-se com Pistrak (2000), quando, no contexto da Revolução Russa, via a educação como mecanismo fundamental capaz de impulsionar mudanças na sociedade, utilizando a formação integral como importante mecanismo para o alcance desse objetivo, incorporando novos princípios formativos relacionados ao trabalho.

Pistrak (2000) confere, à criação técnica, grande importância, afirmando o seguinte: “[...] qualquer homem possui tais aptidões em maior ou menor grau: é preciso que a escola a desenvolva para todos os meios à sua disposição [...] baseados na atividade de uma investigação do aluno” (PISTRAK, 2000, p. 62). Isso consolida uma condição fundamental para a construção dos processos de formação humana integrada na educação profissional de nível técnico.

Nessa direção, a relação entre os saberes sociais e os saberes disciplinares desenvolvidos na educação escolar é basilar para a materialização da formação integrada na educação profissional e em qualquer outro nível e modalidade de ensino. Ramos (2008) critica que a função da escola na contemporaneidade encontra-se em ofertar, aos seus educandos, uma educação que fomente o desenvolvimento de competências globais, tolerantes à novas práticas formativas, capazes de adaptação às instabilidades do mundo e da sociedade.

A escola e os sistemas de ensino precisam ter uma visão crítica do mercado de trabalho e construir o processo formativo no qual, ao tempo em que proporcionam acesso aos conhecimentos, contribuam para que o sujeito se insira no mundo do trabalho e também questione a lógica desse mesmo mercado (RAMOS, 2008, p. 28).

⁴⁸ A sociedade está dividida em duas classes: os muitos, com pouco recurso financeiro, e os poucos, com muito recurso financeiro (grifos nosso).

Compreender essa lógica é proporcionar espaços educacionais que considerem os alunos como sujeitos sociais e não somente como mercadorias a serem vendidas, ou não, no mercado de trabalho⁴⁹, contribuindo, portanto, para a insistência num processo educacional que tenha caráter integrador, cujas práticas pedagógicas necessitam valorizar as interações sociais dos educandos.

Há uma proposta pedagógica que tem como pressuposto a integração, no sentido de completude, totalidade social e um ensino integrado, politécnico e omnilateral, indica Ciavatta (2014). Para tal, toma-se como uma possibilidade de integração no processo educacional formativo a proposta pedagógica do projeto de ensino integrado definido e defendido por diversos autores, como Ciavatta (2014), Ramos (2008), Araujo (2014), Frigotto (2005) e Moura (2014).

A seguir, será descrita a concepção de ensino integrado e como a integração de saberes pode ser desenvolvida nesse projeto pedagógico, que se apresenta, também, como travessia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio de forma integrada.

3.3.2.2 - O projeto de ensino integrado: uma possibilidade de integração dos saberes

O projeto de ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, por isso traz como proposta um currículo que valorize a formação politécnica e omnilateral como finalidade de formação social do sujeito.

A perspectiva de formação politécnica significa uma educação que possibilita “[...] a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes a realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008, p.3). A formação omnilateral é aquela que “[...] forma o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico tecnológica” (CIAVATTA, 2014, p.190).

É relevante salientar que o projeto de ensino integrado pode ser realizado por meio de práticas pedagógicas, cuja integração entre os saberes resulta de ações que valorizam a integração das diversas dimensões que o aluno traz em sua bagagem cultural, pois esse projeto “[...] toma a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade [...]” (ARAUJO, 2014, p.64).

O ensino integrado não é apenas uma forma de oferta da Educação Profissional

⁴⁹ O trabalho como mera troca de forças produtivas, critica Marx (1993)

Técnica de Nível Médio, como preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos, das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAUJO, 2014, p.62).

Esse projeto traz como característica de ensino a integração dos saberes com as dimensões educativas do trabalho, da cultura e da ciência, tendo o trabalho como princípio educativo⁵⁰ para o desenvolvimento do processo educacional do sujeito. Ou seja, as propostas pedagógicas de ensino integrado são aquelas fundamentadas nas dimensões sociais do sujeito: “trabalho, ciência e cultura, que devem ser integradas ao currículo e, no currículo, ter o trabalho como princípio educativo” (RAMOS, 2011, p.13).

O trabalho como princípio educativo é fundamental para o êxito da formação integrada as dimensões sociais do sujeito, não estando estritamente relacionado com a preparação do educando para o mercado do trabalho. Esse princípio educativo requer o entendimento de que trabalho é algo inerente ao ser humano (sujeito), que durante toda a sua trajetória interage com a natureza, constrói e desconstrói conceitos, muitos deles considerados como ciência, e que nessa dinâmica constitui valores para vida.

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica (RAMOS, 2008, p.13).

Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, e as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano. Isso alerta sobre a valorização da integração dos saberes nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, ou seja, é preciso valorizar a bagagem cultural (saber social) que o aluno traz para o ambiente escolar, seja qual for o nível e a modalidade da educação em que está inserido, visto que o trabalho “compreende uma atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor extrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.92).

O projeto pedagógico do ensino integrado aponta um compromisso para com a

⁵⁰ “[...] o trabalho é princípio educativo no ensino, à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (RAMOS, 2010, p.127).

transformação social e para com a formação humana integrada/inteira, e por isso indica que a contextualização, a interdisciplinaridade e a autonomia são princípios curriculares dos diversos níveis da educação.

A contextualização, que pressupõe, na perspectiva aqui trabalhada, a íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais. A interdisciplinaridade, compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade [...] e a autonomia, aqui entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas (ARAUJO, 2013, p.9).

O ensino integrado tem como finalidade a formação de cidadão autônomo perante a sociedade em que vive. A prática pedagógica deverá proporcionar o desenvolvimento da autonomia no ensino integrado, que tem como essência a “[...] valorização do trabalho real do aluno, valorizando sua auto-organização e requerendo uma atitude social humana transformadora [...]” (ARAUJO, 2014, p.61).

Compreende-se que esse tipo de ensino aponta práticas pedagógicas que valorizam o saber social do aluno, o trabalho coletivo e o trabalho como princípio educativo, de forma a conduzir o aluno para aprofundamentos de estudos. O ensino integrado não é somente uma forma de ensinar, mas sim um projeto que visa à formação inteira do aluno em sua totalidade social⁵¹.

A educação que visa à totalidade social tem como finalidade proporcionar, ao aluno, uma formação que dê condições de entender a sociedade em que vive através da parte pela parte e da parte com o todo, como, por exemplo, entender a cultura, a política, a arte, os problemas econômicos e sociais, através de estudos interligados com os conhecimentos científicos historicamente constituídos, a fim de proporcionar a autonomia social. (FRIGOTTO, 2008).

Ressaltamos que o projeto de ensino integrado não significa um ensino realizado em tempo integral. Esse tempo favorece o projeto, mas não o reduz a isso. Contudo, há pedagogias que falam de formação integral, tendo o sujeito ativo no seu processo de formação. Mas, para o ensino integrado não basta que sujeito seja ativo, ele precisa ser ativo e ter, como finalidade, uma transformação da sociedade, conforme compreende-se dos escritos

⁵¹ Totalidade Social – Na sua individualidade singular, o ser social constitui uma totalidade na qual estão presentes as dimensões da subjetividade e da objetividade, de maneira indissolúvel e em relação inequívoca com outras totalidades. Ao mesmo tempo em que é um ser singular, é um ser de relações em processo de desenvolvimento. (MARX, 1993.p.33)

de Ramos (2008).

O projeto pedagógico de ensino integrado não é a salvação heroica da educação nacional, como pontuado. É uma ação que precisa ser construída por muitos, por educadores e governantes, pois “não se trata de uma proposta fácil, antes, é um grande desafio a ser construído processualmente pelos sistemas e instituições de ensino [...] que levem à formação plena do educando e possibilitem construções intelectuais elevadas” (RAMOS, 2008, p.10).

Esse desafio levanta um questionamento crucial: como desenvolver tal projeto pedagógico, cujo fundamento social requer uma sociedade socialista? “[...] como avançar na construção teórico-prática dessa perspectiva formativa [...] a partir das disputas em meio às contradições do sistema capital?” (MOURA, 2014, p.718).

Esse autor escreve que “[...] é possível, e necessário, plantar e cuidar para que cresçam sementes da formação humana integral, aproveitando-se das contradições do sistema capital” (MOURA, 2014, p.713). Tal formação requer escolas técnicas que cuidem da formação teórica e prática, “[...] num caminho de travessia, de forma pública, laica, politécnica, unitária e gratuita” (id. *ibid.*).

Envolver-se com esse projeto de ensino requer atitude de luta. Para tanto, requer um estudo pedagógico e social aprofundado e perene, sendo, portanto, um envolvimento desafiador, além dos seguintes pressupostos necessários pontuados por Ciavatta (2005):

[...] articulação legal entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas formas de oferta; adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica; articulação da instituição com os alunos e familiares; o exercício da experiência de democracia participativa; resgate da escola como um lugar de memória; garantia de investimentos na educação. Estes são os pressupostos que supõem a valorização e a integração das diversas instâncias responsáveis pela educação no País como um todo e nos estados (CIAVATTA, 2014, p.102).

É relevante descrever esses pressupostos, para que fique claro que o alcance da finalidade social de uma prática pedagógica integrada é algo que vai além do pedagógico, mas que carece do envolvimento político, ético e econômico de todos os responsáveis pela educação como os governantes, gestores educacionais, professores, alunos e seus familiares.

Dessa forma, as possibilidades de ações educacionais integradas poderão proporcionar uma formação inteira, que tenha a emancipação social como finalidade de ensino. Portanto, o sentido de formação integrada ou ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral “é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária defendida por Gramsci” (CIAVATTA, 2014, p.198).

Constata-se que o projeto de ensino integrado não possui uma prática pedagógica única com método e técnica pragmáticos. A intencionalidade educacional poderá ser desenvolvida e orientada por concepções educacionais que congreguem com a sua finalidade: a de formar sujeitos autônomos através da integração dos saberes, tendo o trabalho como princípio educativo para alcançar uma formação ontológica, politécnica e omnilateral a todos os sujeitos, como explica Ramos (2008).

A seguir, tratar-se-á das práticas pedagógicas que apresentam características que se aproximam de possibilidades para a materialização do projeto de ensino integrado.

3.3.2.3 - Práticas pedagógicas integradas: algumas indicações

O projeto de ensino integrado indica que, através da integração dos saberes (sociais, científicos, culturais, etc.) nas práticas pedagógicas, criam-se possibilidades para que o sujeito possa constituir a sua concepção de mundo, lançando mão dos conhecimentos adquiridos na Escola, e que tenha “[...] uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país [...]” (CIAVATTA, 2014, p.85).

Entende-se que a integração entre os saberes sociais e os saberes escolares (disciplinares – saberes técnico-científicos estruturalmente organizados dentro de um componente curricular) é relacionar os aspectos sociais com a produção do conhecimento científico, para valorizar o saber social do aluno, partindo da ideia de que o saber social pode ser a ponte de partida do ensino que integra e aprofunda conhecimentos, respeitando o que o aluno traz e potencializando o que deverá aprender na educação como um todo, conforme pontua Rodrigues (2012).

O saber disciplinar é o objeto do conhecimento a ser construído em cada disciplina do Curso. Tardif (2014) dispõe que saberes disciplinares:

[...] são os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (TARDIF, 2014, p. 38).

Os procedimentos e técnicas metodológicas poderão auxiliar a integração de saberes no processo educacional desenvolvidos nas práticas pedagógicas dos cursos, porém, isso não é o marco principal. As práticas pedagógicas integradoras não dependem somente de arranjos didáticos, mas, também, de políticas públicas de ensino que proporcionem a sua materialização. Essa proposta pedagógica é desafiadora diante da sociedade capitalista em que se vive.

Há, também, que se valorizar um espaço físico apropriado para o desenvolvimento da formação escolar, sem amadorismo no que diz respeito a laboratórios, espaços de convivências culturais e acesso às tecnologias de ponta. “[...] O processo educativo precisa acontecer num espaço físico e pedagógico favorável à valorização da cultura, tecnologia, desporto [...]” (ARAÚJO, 2013, p.13).

Para que a prática pedagógica respaldada pelo projeto de ensino integrado aconteça é necessário o envolvimento ético e político de todos os interlocutores responsáveis pela educação no Brasil: alunos, pais, educadores e governantes. Porém, em geral os professores apresentam dificuldades no exercício de várias atividades laborais, às vezes por falta de conhecimento da proposta, (COSTA, 2012).

Uma das concepções teóricas que se aproxima dessa proposta de ensino integrado é a concepção teórica da pedagogia histórico-crítica, que está “[...] empenhada em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico para compreender o grau em que as contradições da sociedade marcam a educação [...]” (SAVIANI, 1994, p.111). As práticas pedagógicas quando desenvolvidas com base no materialismo histórico e dialético fundamentam a construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem valorizam o desenvolvimento social do sujeito.

A pedagogia histórico-crítica “[...] envolve a possibilidade de compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação como resultado de um longo processo de transformação” (SAVIANI, 1994, p.118). Compreende-se que os fundamentos dessa pedagogia indicam a ideia de educação revolucionária que se centra na igualdade essencial entre os homens.

A expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto a concepção proposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 1994, p.111).

Percebe-se, assim, que a pedagogia valoriza a história vivida pelo sujeito que, através do entendimento real dela, tenham como possibilidade uma formação que o projete para a superação social, avessos à conformação. O ensino baseado em conteúdos científicos, aprendizado individual e coletivo, com espaço físico estruturado em articulação com o trabalho, a ciência e a cultura podem proporcionar tal superação, agregados a outros condicionantes citados.

A pedagogia histórico-crítica apresenta ênfase de uma pedagogia revolucionária de transformação social, que apresenta conteúdos científicos, vivos e atualizados, ação essa

primordial para possibilitar uma formação fundada num caráter emancipador que contraria a alienação social.

O caráter emancipador é o aspecto promissor da pedagogia que estamos chamando de revolucionária [...] é promovendo a compreensão das determinações históricas e das condições materiais da existência humana, a partir do desenvolvimento material da sociedade (RAMOS, 2010, p.158).

Para desenvolver tais princípios, a concepção educacional precisa estar envolvida com um projeto de ensino que proporcione uma educação politécnica, omnilateral e ontológica, cuja finalidade é a intervenção autônoma do aluno, por meio de práticas pedagógicas que proporcionem a contextualização e a interdisciplinaridade, via métodos e técnicas que possibilitem a integração de saberes.

Para esta pesquisa, a prática pedagógica de referência está apoiada no projeto de ensino integrado, que tem a integração de saberes como ponto de partida para o aprofundamento do conhecimento, e assim dar significado no processo de aprendizado de um aluno que é inteiro, integral e integrado, ou seja, uma prática pedagógica que vislumbre a integração para a totalidade social, apesar do contexto de sociedade dual.

Conclui-se, assim, que as práticas pedagógicas não garantem, por si só, a formação integral do educando. Por isso, diz-se que os princípios que a regem são delimitadores. Costa (2012) diz que não há garantias de que a concepção de ensino integrado na prática não fuja à finalidade, pois, para que esta concepção seja alcançada, é fundamental que os sujeitos da construção do conhecimento tenham um compromisso ético e político com a concepção educacional.

O Ensino integrado é uma referência de prática pedagógica para o alcance da formação omnilateral, por ter em sua base epistemológica a formação do sujeito social crítico. Porém, não é a porta de salvação da educação. É necessário interesse político para que o processo de formação aconteça, possibilitando, com isso, uma sociedade mais justa, visto que há interesses sociais para a manutenção da divisão social de classes através da educação formal.

Esse projeto foi pensado para uma sociedade socialista. Mas, na luta contra a hegemonia capitalista, a oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional é considerada uma travessia para a formação social emancipadora dos trabalhadores, grande público dos cursos da educação profissional técnica e tecnológica.

Compreende-se, assim, que as práticas pedagógicas integradas podem ser compreendidas como aquelas que têm, como fundamentação teórica, o projeto de ensino integrado que trabalha com os princípios da contextualização, interdisciplinaridade e

autonomia como finalidade de formação social. Pauta-se, portanto, na ideia de uma formação ontológica, politécnica e omnilateral cujo trabalho é um princípio educativo.

Assim, depreende-se que a integração pode ser alcançada através de uma formação que considere o aluno em sua plenitude de ser humano e que tenha, como objetivo fundante, a formação relacionada com todos os aspectos da dimensão social do aluno.

Essa temática mostra-se viva e pulsante nos dias atuais, com o advento da Lei que reforma o Ensino Médio. Acerca disso, há debates de resistências, inclusive por conta da implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, validada pela Lei nº 13.415/17, a qual aparta de vez a Educação Profissional da Educação Básica. O solo para a execução do Ensino Médio Integrado está espinhoso, mas a luta continua, e a materialização deste é uma forma de resistência.

Os escritos citados também dialogam com os dados coletados na pesquisa realizada na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), a fim de analisar a integração de saberes no processo formativo da educação profissional da Escola, através das práticas pedagógicas realizadas no Curso Técnico em Canto. Auxiliam, ainda, a analisar como ocorre a integração dos saberes no Curso Técnico pesquisado, que pode parecer contraditório, contudo a integração pode ser desenvolvida em todos os cursos em oferta da educação.

Na tentativa de delinear com maior visibilidade as características das práticas pedagógicas e suas funções sociais descritas neste capítulo, construiu-se um quadro que organiza os conceitos e as definições sobre as práticas pedagógicas da educação profissional de acordo com a função social que se deseja alcançar (ver apêndice A).

IV A INTEGRAÇÃO DE SABERES SOCIAIS DOS ALUNOS E SABERES DISCIPLINARES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO TÉCNICO EM CANTO CORAL NA ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (EMUFPA)

A análise realizada nesta pesquisa aponta para uma concepção de ensino integrado, cuja finalidade é a formação politécnica do educando na perspectiva de uma formação integral do sujeito, “uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho por meio de uma educação básica e profissional” (RAMOS, 2008, p.7).

A formação integrada é aquela na qual a completude do ser é uma das referências e a valorização dos saberes que os alunos trazem em sua bagagem cultural é uma orientação metodológica que norteia o projeto de ensino integrado. Em outros termos, as análises desta pesquisa apresentam integração de saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares nas práticas pedagógicas do curso técnico em Canto Coral da Escola de Música da Universidade Federal do Pará.

Nessa direção, o caminho de análise aqui percorrido se deu no intuito de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação profissional da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) para identificar as aproximações com o projeto de ensino integrado através da integração de saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares do curso técnico em canto coral.

Para tratar desses assuntos, respaldou-se nos escritos de Araujo (2014), Ramos (2008), Frigotto (2005), Rodrigues (2012) e Moura (2014) que, inspirados pela concepção de Escola Unitária de Gramsci (2001), apontam o projeto de ensino integrado como uma proposta pedagógica que poderá proporcionar uma formação humana integral para todos. Em diálogo com esses autores correlacionamos estão as falas dos sujeitos desta pesquisa, que definiram as categoriais empíricas, para indicar os seus achados. Esse diálogo conduziu às seguintes evidências:

i – a prática pedagógica realizada no Curso Técnico em Canto Coral integra (não em sua totalidade) os saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares através das práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso;

ii – a relação de integração entre os saberes desenvolvidos nas disciplinas propostas para o Curso Técnico em Canto Coral se articula com a interdisciplinaridade

iii – a relação entre a teoria e a prática no processo pedagógico do Curso se materializa de forma dicotômica associativa, na qual a teoria se inter-relaciona com a prática

de forma justaposta. Todavia, também apresenta características da relação indissolúvel entre a teoria e a prática, ou seja, a teoria não é superior à prática e vice-versa – elas se confirmam num movimento contínuo;

iv – a formação profissional que a EMUFPA desenvolve apresenta algumas características de formação que se enquadram na concepção dos saberes mercadológicos, também encontramos indícios de formação que revela a autonomia social dos alunos.

Para melhor compreender os achados apontados acima, será feito o detalhamento de como se chegou a tais evidências. Para isso, dividiu-se esta seção em quatro itens, quais sejam: a integração entre saber social e o saber disciplinar nas práticas pedagógicas do curso técnico em Canto Coral da EMUFPA; a interdisciplinaridade e a integração dos saberes sociais e saberes disciplinares; integração dos saberes sociais e saberes disciplinares nas práticas pedagógicas; a integração de saberes e saberes sociais disciplinares e a concepção de formação profissional da EMUFPA.

4.1 - A INTEGRAÇÃO ENTRE SABER SOCIAL E O SABER DISCIPLINAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO TÉCNICO EM CANTO CORAL DA EMUFPA

Este ponto da pesquisa tratará da relação entre os saberes sociais com os saberes disciplinares. Nele será descrito como os sujeitos da pesquisa dizem desenvolver os conhecimentos disciplinares e como tratam os saberes sociais dos alunos. Para respaldar essa análise, dialoga-se com Tardif (2014), Rodrigues (2012), Gramsci (2001), Fischer (2009), Saviani (1994), dentre outros, no que tange ao auxílio sobre os conceitos do saber disciplinar e do saber social.

A análise inicia-se com o seguinte achado: a prática pedagógica realizada no Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA integra, não em sua totalidade, os saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares do Curso. Essa constatação pauta-se nos dados sobre o saber técnico e os procedimentos de ensino do Curso, em diálogo com o referencial teórico deste trabalho.

A proposta do projeto pedagógico de ensino integrado aponta a integração como pressuposto estruturante para o alcance de uma formação humana integral. Assume-se que as práticas pedagógicas integradas e a teoria educacional histórico-crítica que as respalda estão imbuídas do sentido de integração “[...] o sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social [...]” (CIAVATTA, 2014, p.84).

Diante disso, compreende-se que as práticas pedagógicas respaldadas pelo projeto de ensino integrado agregam não só os saberes sociais com os saberes disciplinares, mas também os saberes das diversas dimensões do ser humano, como a tecnologia, a cultura, o esporte e o lazer.

Essa é a proposta de integração que se aponta como referência para indicar as aproximações das práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral. As práticas pedagógicas são as atividades realizadas em sala de aula desenvolvidas pelos alunos e professores, em uma ação conjunta (RIOS, 2003). O entrevistado P1 detalha como utiliza os saberes sociais dos alunos para proporcionar a aproximação do conteúdo disciplinar (objeto do conhecimento) com as experiências musicais que os alunos viveram em algum momento de suas vidas:

A gente ouve a música. A gente “sente” a música. Sempre tem o aspecto técnico. Os estudantes tentam construir ideias com base naquilo que eles têm como referência, naquilo que eles já ouviram [...]. Só para citar a aula passada, a gente escutou umas músicas medievais e eles relataram: “professor isso parece algo celta⁵²”. Porque eles viram lá no filme tal, ou seja, eles têm referências de alguma maneira. E com isso a gente tenta fazer alguma ponte para ele compreender o conteúdo (P1).

Esse professor revela que valoriza os saberes dos alunos, quando inter-relaciona os saberes das disciplinas com os saberes sociais dos mesmos. Para Rodrigues (2012), o saber social é uma categoria que abarca conhecimento, uma visão de mundo do aluno fruto das relações sociais que os sujeitos trazem em sua trajetória de vida, independentemente da educação formal. É, portanto, um saber que proporciona a resolução de problemas, de direcionamento dos saberes musicais dos alunos que compõem a Escola de Música.

O saber é fruto de relações. O saber, então, estaria ligado ao indivíduo, embora resultado de relações, quer com a natureza quer com outros homens, servindo-lhe para resolver problemas do cotidiano, e, portanto, em constante transformação, haja vista as diferentes necessidades vividas (RODRIGUES, 2012, p.37).

O saber social é todo “conhecimento” que o aluno traz fruto de suas relações sociais, que vão desde a família, o grupo da igreja, do trabalho, do sindicato, da escola, etc., e que se refere “[...] a uma subjetividade que nasce da imersão do homem na realidade social [...]” (RODRIGUES, 2012, p.40). Ou seja, o saber social é fruto das relações que o sujeito constrói em diversas dimensões de sua vida, a sua bagagem cultural.

Como síntese exemplificadora, diríamos que os saberes sociais, oriundos da materialidade histórica dos trabalhadores, consubstanciar-se-iam em informações, em saberes relacionais, em comportamentais, em competências, em percepção de significâncias. Para o que realizam e em saberes procedimentais, dentre outras

⁵² Celta: “ramo de línguas indo-europeias, muitas já extintas, faladas por diversos grupos humanos de origem celta, e que se divide em celta continental e celta insular; céltico, gaélico” (AURELIO, 2016).

possibilidades de esses elementos que constituem a categoria saberes sociais se atualizarem (RODRIGUES, 2012, p.42).

Compreende-se, ainda, que o saber social “não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real [...]” (TIRIBA e FISCHER, 2009, p.6). Aproximando-se, portanto, daquilo que Rodrigues (2012) dispõe sobre o reconhecimento dos saberes da classe trabalhadora.

Por outro lado, resulta em mecanismo de identificação e unificação de uma classe social, e isso implica considerá-lo como decorrente de atividades produtivas em que se encontram os homens, enquanto vão construindo sua materialidade histórica, de modo que, ao produzirem a existência, também gerariam saberes, os quais, porque oriundos de determinado trabalho, acabariam por vincular os homens entre si em virtude do que e como fazem (RODRIGUES, 2012, p.45).

Diante disso, constata-se que há uma relação de integração da totalidade de valores e dimensões vividas pelos alunos, desenvolvida no processo de ensino do referido Curso. Os conhecimentos são aprofundados e a formação profissional acontece de forma integrada entre os saberes sociais e os saberes disciplinares, ao se valorizar a completude do homem. As falas abaixo contemplam tal constatação.

O entrevistado P2 diz que valoriza todas as experiências musicais vividas quando provoca os alunos a listarem quais as músicas que mais ouviram até agora, conforme fica expresso em sua fala: “[...] *faço igual na aula de formação básica, peço que escrevam o nome de pelo menos cinco músicas que conhecem, após isto analiso com eles a teoria musical das músicas em evidência nas listas*”. P3 ressalta os seguintes passos: “*apresento uma ópera que acho que é muito conhecida e a partir dela aprofundo as técnicas vocais*”.

As falas dos professores apresentam características comuns em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas em suas aulas. Fica evidente, nas falas, que ambos valorizam os “saberes” musicais que os alunos possuem para ensinar os conhecimentos técnico-musicais projetados para as respectivas disciplinas do Curso. Isso se aproxima da concepção de integração que se relaciona com a valorização do ser humano como sujeito por completo no processo educacional, pois a vida que o discente vive é inteira, ficando sem sentido fragmentar o ensino.

Identifica-se, também, que o saber social foi evidenciado na fala dos professores, quando estes se reportam à bagagem cultural dos alunos em relação à linguagem musical, àquilo que eles trazem de referência musical, com o que já tiveram contato em algum momento de suas vidas, através das relações sociais – familiar, cultural, ensino formal e ensino não formal. Ou seja, toda a subjetividade musical incorporada na sua vivência sócio histórica.

A valorização que os professores entrevistados dizem dar à bagagem cultural dos alunos (saber social) demonstra características de procedimentos metodológicos cuja integração do saber social deste serve como referência para desenvolver o saber disciplinar.

Compreende-se que o saber disciplinar incorpora um rol de conteúdos elaborados, selecionados, focados ao objetivo da formação e atrelados à prática pedagógica dos respectivos professores. Ou seja, o saber disciplinar é o saber que cada componente curricular – disciplina – aninha em seu rol de objetos de conhecimento específico, a fim de que seja desenvolvido nas respectivas disciplinas do Curso.

A integração dos saberes proporciona uma formação ampliada. O entrelaçar de saberes aproxima o educando do saber disciplinar. No Curso em análise, o saber é técnico-científico – deve ser ensinado e apreendido nas diversas disciplinas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Isso é solidificado quando o professor 1 diz: *“tento partir do que os alunos sabem sobre música, para apresentar o conteúdo específico técnico da disciplina”*. Característica esta da proposta pedagógica do projeto de ensino integrado.

Os professores entrevistados apresentam uma ideia em comum sobre como desenvolvem o conteúdo do saber disciplinar. Disse P4: *“elejo um repertório para trabalhar todo conhecimento técnico da disciplina através dele”*. P1 enfatiza, ainda, *“que, na eleição das músicas do repertório, sempre pensa em uma que requer um conhecimento mais aprofundado para ser cantada em coro”*. Compreende-se, então, que os conteúdos são atrelados ao repertório. O professor 2 diz o seguinte:

[...] eu seleciono aquele repertório, os elementos que, em tese, eles seriam capazes de reconhecer ao final da aula, e a gente trabalha naquela perspectiva que falei: mostra a música. Estão vendo aqui, ali... Repertório é esse corpus que a gente sempre chama de literatura em música também. [...] Então eu sei que a gente tem que trabalhar isto até o final do semestre; a cada aula eu planejo um conteúdo que vá caber. Quando eu digo conteúdo, é uma quantidade de obras. Normalmente são algumas que eu corto o pedacinho e algumas que eu ouço mais completa pra poder aproximar o que quero ensinar, os conteúdos da técnica musical.

O conteúdo que os professores afirmam atrelar ao repertório tem como objetivo ensinar o aluno a cantar em coro, utilizando as técnicas do cantar coletivamente. Ao escutar e/ou tocar a música, o aluno deve reconhecer o conteúdo, para que o domínio do conhecimento técnico se solidifique e ele prossiga aprofundando os estudos, como destaca P2: *“eles precisam cantar em coro com técnica vocal, por isso têm que entender as partes para juntar com os outros”*.

Os saberes disciplinares do Curso em análise são constatados nas falas dos professores, quando estes elencam os conteúdos atrelados a um repertório musical para cantar

em coro, ou uma relação de conteúdos que os alunos precisam ter domínio no final do Curso.

A integração do saber social do aluno com os saberes disciplinares ocorre no momento em que os professores afirmam que elencam os conteúdos no repertório partindo da subjetividade musical que cada aluno traz em sua bagagem. A superação do conhecimento construído aprofunda e correlaciona os conhecimentos dos alunos com os conhecimentos técnicos musicais.

O aluno, apropriado do saber disciplinar, de forma significativa e próximo de sua realidade, projeta-se para um reconhecimento de mundo autônomo e, como consequência, crítico de sua realidade social. Isto é, “[...] possibilita ao indivíduo da classe trabalhadora estar em pé de igualdades aos indivíduos da classe dominante, em termos da aquisição do conhecimento” (RAMOS, 2015, p.7).

O empoderamento através do conhecimento científico constituído poderá proporcionar, ao aluno, uma visão social ampliada, com significados de vida em que ele é o sujeito, para que, assim, possa posicionar-se de forma mais consciente diante das intenções formativas da sociedade capitalista em que vive. Não vale à pena só considerar os saberes sociais, e sim, a partir deles, aprofundar com o devido rigor e provocar a autonomia científica do aluno.

A integração dos saberes (social e disciplinar) requer uma prática pedagógica que valorize o saber do aluno, buscando procedimentos que proporcionem uma relação com o saber disciplinar proposto. P1 apresenta um conteúdo que requer análises durante o processo formativo.

[...] então, a gente entendeu que não é o momento de fazer a disciplina com essa cara de história [...]. Na análise, a gente tenta partir da obra em si. A gente tenta partir da experiência de ouvir a música. E assim, a ideia é de apresentar ao estudante, quando eu digo apresentar é por que normalmente não é trabalhada em outras instâncias ou escolas e tudo mais. Então tem o aspecto de apresentar mesmo, mostrar para eles, mas também ir construindo um conceito do corpus de repertório que existe no ocidente (P1, 2017).

A disciplina com caráter de análise musical, e não somente histórico, chama atenção para o objetivo que deseja alcançar com práticas pedagógicas de caráter mais analítico do que descritivo. Barato (2006) ressalta que o saber técnico é algo que se constrói com rigor científico, e que requer síntese-análise-síntese, ou seja, um movimento de construção e reconstrução de saberes que só será possível se a análise dos conhecimentos científicos acontecer no processo de ensino e aprendizagem.

Isto posto, indica-se que a análise, enquanto um estudo pormenorizado para o melhor conhecimento do conceito técnico apresentado, é um dos pressupostos que favorecem a

integração dos saberes e a ampliação do olhar social do aluno, mesmo que o professor trate somente do conteúdo específico.

As práticas pedagógicas apontadas pelos professores e empregadas no ensino, sobre o conhecimento do estilo musical e a análise histórica, poderão provocar um olhar contextualizado e uma visão ampliada sobre os diversos estilos musicais; o porquê da evidência de alguns em detrimento de outros; e qual a intenção dessa classificação em relação à formação sociopolítica, que é construída através do saber disciplinar. Isso evidencia um ensino que integra os saberes, visto que “possibilita ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso” (CIAVATTA, 2014, p.198).

Por meio disso, compreende-se que a relação dos saberes sociais com os saberes das disciplinas, no Curso pesquisado, é realizada através do ensino, a partir do raciocínio e respeitando uma ordem cronológica⁵³, possibilitando, aos alunos, análises necessárias para que consigam situar-se no tempo e em seu contexto social. O resultado construído é um pensamento racional-científico, a ponto de os alunos estarem aptos para cantar em coro com o devido rigor do conhecimento técnico-científico do coralista⁵⁴.

Isso feito, empodera-se o aluno com o saber disciplinar, de forma aprofundada, aguçando assim a sua autonomia. A autonomia social é uma das finalidades formativas do projeto de ensino integrado, cujas “[...] perspectivas de ensino devem desenvolver a força criativa do aluno e sua autonomia intelectual e política” (ARAUJO, 2014, p.9).

A construção do conhecimento no Curso ora pesquisado demonstra a importância do outro para que a *performance* do coro seja plena. A fala de P3, que tem como responsabilidade a disciplina de técnica vocal para canto coral, ressalta o seguinte: “[...] porque canto coral não tem uma só voz, né? É um coletivo que precisa estar harmônico. E para isto acontecer, a técnica precisa ser aplicada também de forma coletiva, na qual cada um precisa fazer sua parte para integrar com a do outro no coro”. Assim, fica evidente que a construção dos saberes no coletivo é essencial para o desempenho do aluno coralista.

A construção dos saberes no coletivo requer um envolvimento a mais do aluno, no momento em que este tem que construir com o outro o conhecimento da disciplina. Essa ação pedagógica possibilita troca de saberes sociais na direção da construção de um saber técnico-científico da disciplina. O aprendizado, mediado pelo professor, construindo e reconstruindo saberes sociais e científicos, proporciona a integração dos saberes sociais com os saberes

⁵³ Ordem cronológica – os fatos vão sendo apresentados de forma encadeada, no qual um precisa do outro para ser compreendido e analisado (grifos nossos).

⁵⁴ Coralista – termo que os sujeitos da pesquisa deram ao futuro egresso do Curso Técnico em Canto Coral.

disciplinares.

[...] ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais (ARAÚJO, 2014, p.66).

A integração de saberes através da prática pedagógica, no sentido de sua totalidade sócio histórica, é identificada nas práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral quando as falas revelam que há valorização da linguagem musical na bagagem cultural do aluno. Há uma provocação de análise e não mera descrição no desenvolvimento das disciplinas. Segue, portanto, uma ordem cronológica de apresentação dos conteúdos específicos, para que estes possam ir se articulando dando significado ao processo de aprendizado do aluno e, por fim, à importância da construção dos saberes de forma individual e coletiva: *“é no coletivo que eles precisam cantar de forma harmônica, por isso a importância de saber escutar um a um”* (P3).

O sujeito, enquanto ser histórico, é constituído de um mundo social, que se compreende ser o todo, em uma “[...] íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais” (ARAÚJO, 2014, p.91). Quando isso é posto como centralidade do ensino, através de práticas pedagógicas integradoras, tem-se a chance de desenvolver uma pedagogia revolucionária (SAVIANI, 1991).

O projeto de ensino integrado “[...] toma a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas a ampliação da capacidade de compreensão de sua realidade [...]” (ARAÚJO, 2013, p.64). Portanto, as práticas pedagógicas orientadas por esse projeto têm, como finalidade, a integração dos saberes no processo formativo, para que os alunos possam compreender o espaço social em que vivem, numa perspectiva de totalidade social.

Se os saberes específicos da música forem limitados a diferenciar os saberes técnicos do estilo musical, a conhecer as músicas desde o ocidente e a fazer com que a análise histórica da linguagem musical fique somente nos itens técnicos, a formação dos alunos ficará num âmbito específico e fragmentado somente para o olhar da linguagem técnica musical, ou seja, “[...] a prática pedagógica é submetida a partes, perde-se o sentido de sua totalidade” (ALVES, 2015, p.108).

Dessa forma, analisa-se que isso dificulta o processo de integração dos saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares, abrindo espaço para uma formação fragmentada, desprendida do contexto social, minimizando o olhar do aluno, que deveria ser

expandido, contextualizado rumo à autonomia social (CIAVATTA, 2014).

Ao analisar as práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA, constata-se que estas trazem, como pontos de intercessão, a valorização dos saberes sociais dos alunos para a construção dos saberes disciplinares – conteúdos elencados via repertório e suas respectivas técnicas de *performance* a serem desenvolvidas. A bagagem, segundo a fala dos sujeitos, foi a referência inicial utilizada pelos professores para a apresentação dos saberes musicais das diversas disciplinas: “*sempre parto daquilo que eles já ouviram falar sobre música*” (P1).

Concluimos que a prática pedagógica do Curso Técnico em Canto Coral apresenta características das práticas pedagógicas integradoras, pois a partir da fala dos professores, constata-se a intenção de agregar valores sobre os saberes sociais dos alunos, a serem articulados com os saberes disciplinares (saber técnico-científico) do Curso. Ou seja, a prática pedagógica realizada no Curso Técnico em Canto Coral integra – não em sua totalidade – os saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares.

4.1.1– A arte do saber técnico e a integração dos saberes nas práticas pedagógicas do Canto Coral

Os caminhos de análise sobre a integração dos saberes (disciplinar e social) nas práticas pedagógicas empregadas no Curso Técnico em Canto Coral perpassam a arte dos saberes técnicos e a integração de saberes e os procedimentos metodológicos das práticas pedagógicas realizados no Curso.

O saber técnico merece tratamento específico para ser consolidado. Há diversas formas de desenvolver o saber técnico, utilizando-se como referência aquilo que Barato (2016) ressalta, pois se aproxima do que se elenca como elemento que favorece a integração dos saberes:

Determinados tipos de saberes têm que ter um tratamento adequado ao tipo de conhecimento que a gente vai aprender, demora um tempo de práticas repetidas, até de certa maneira ajuste a visão e a compreensão dele para aquele tipo de instrução, isso significa ação, ação e ação [...] quando você aprende um processo técnico, durante aprendizagem você desenvolve muita análise, um caminho longo de muitas explicações e essas explicações têm um caráter analítico para chegar à síntese do saber técnico (BARATO, 2016, p.13).

O saber técnico disciplinar desenvolvido no Curso Técnico em Canto Coral exige rigor de análise ao ser ensinado e aprendido. Esse Curso de educação profissional possui o saber técnico para desenvolvimento da formação profissional específica. Isso poderia ser um

fator que proporcionaria a fragmentação de ensino. Porém, para que seja constituído, pode ter, também, a integração como referência educacional.

A apropriação técnica da linguagem musical e sua realização através de uma atividade profissional precisa de um envolvimento pessoal e profissional, no sentido de se identificar com esse tipo de conhecimento técnico.

A técnica ela cria compromisso porque se vê naquilo que você faz e isso é pensar a técnica não como filha bastarda da ciência e sim como Arte, como nos anos atrás o cirurgião, o carpinteiro, etc., se veem naquilo que fazem, por isso eram considerados como artistas (BARATO, 2016, p.56).

Em algumas atividades relatadas pelos entrevistados, percebe-se o desejo dos professores de que o aluno dê significado para aquela técnica ao cantar, ao exercitar, ao praticar, quer seja na aula, quer seja no seu futuro espaço de trabalho, como fica explícito na fala de P3: *“nós somos músicos. O que queremos é cantar, é fazer arte e arte de verdade”*. Entende-se, com isso, que fazer arte também está no seio da formação técnica e que este fazer tem um significativo processo de formação humana, pois *“na medida em que a atividade do artista não é limitada pela utilidade material que o produto do trabalho deve satisfazer [...] o processo de humanização já se dá no trabalho humano”* (VAZQUEZ, 2011, p.231).

Essa constatação amplia o olhar para o fato de que a educação profissional não se limita a formar somente para o que o mercado ordena, mas também para uma formação que considere a integração dos saberes, na perspectiva da emancipação.

Perceber o fazer do trabalhador em nível técnico como arte pode parecer romântico, diante da árdua tarefa que é construir e desempenhar algumas atividades de caráter técnico, mas se há envolvimento com isso pode-se, sim, considerar como arte. Barato (2015) escreve sobre esta relação da arte com o envolvimento do fazer técnico de quem o pratica.

A expressão latina utilizada por Le Goff e citada por Rugiu – *Ars est recta ratio factibilium* – pode ser traduzida por *“uma arte é a razão correta do fazer”*. Mas essa tradução talvez não revele integralmente o sentido de *recta ratio*. *Recta* não é apenas uma qualidade de correção técnica. *Recta* é também indicação de compromisso com a obra; e mais, é um compromisso ético de fazer as coisas de acordo com os padrões elaborados e aceitos pela corporação. A arte, nesse sentido, envolve seu praticante, exigindo correção de saberes e correção de comportamento. Quando praticada pelo trabalhador, é uma forma de expressão capaz de garantir a identidade que ele constrói constantemente por meio de suas obras (BARATO, 2015, p.91).

A valorização do conhecimento técnico e a comunicação baseada na linguagem da técnica musical são as exigências dos professores entrevistados. P3 diz: *“[...]para fazer música/arte, é preciso ser disciplinado, focado, estudar muito e praticar as técnicas com o rigor que lhes é devido, por isso exijo disciplina rigorosa deles”*. A aprendizagem do saber

técnico merece rigor e disciplina, isto é: ação, ação, ação, para analisar os conhecimentos técnicos a fim de que, a partir de análise, consigam chegar à síntese (apropriação) do conhecimento (BARATO, 2016).

Os professores afirmam que, para dominar a técnica, é preciso também a prática – talvez esta seja até essencial. É preciso a prática de cantar, cantar e cantar, utilizando todo o seu conhecimento técnico constituído com teorias trabalhadas em sala de aula: “*é quando você vai pensar naquilo que você tem que cantar e como tem que cantar; aí você aciona os dois hemisférios cerebrais*” (P4, 2018).

Os relatos dos professores sobre a prática pedagógica realizada no Curso Técnico em Canto Coral aproximam-se do conceito de Barato (2016) sobre o valor do saber técnico, o qual escreve sobre a necessidade da análise para o alcance da síntese. Compreende-se que se trata de um processo que envolve várias dimensões do conhecimento e que precisa ser fluente.

[...] para cantar é preciso que o aluno utilize os dois hemisférios cerebrais. Cantar com os dois hemisférios cerebrais é ter que saber o que cantar e como cantar; que não basta só o mecânico, mas também o intelectual, principalmente. Só acompanhando individualmente é que posso avaliar se o aluno está cantando da forma correta (P4).

Isso conduz à compreensão de que o saber técnico, nesse exemplo, é algo que exige do aluno um conhecimento profundo da técnica, não meramente para repetir, mas para analisá-la antes da execução, ou seja, não é algo estanque. Precisar sempre desse raciocínio, análise e repetições para identificar-se com a arte (BARATO, 2016).

As práticas pedagógicas do Curso, reveladas nos dados, têm como resultado o domínio de certos repertórios, que necessitam do conhecimento técnico ensinado para a *performance* musical. Há um movimento correlacionado entre a técnica e a prática para que o saber técnico seja apreendido e sistematizado. A importância que os professores atribuem à compreensão da técnica musical que os alunos precisam ter é determinante: “*é preciso ter domínio da técnica para poder cantar em coro*” (P2).

Compreende-se que cantar em harmonia com o coro, no seu respectivo timbre e de forma coletiva, é uma ação que requer o saber técnico de análise e não a mera aplicação da técnica musical. A prática pedagógica relatada pelos professores é indício de que a integração de saberes também é realizada na Escola, pois nota-se, como característica básica, o processo de unidade indissolúvel entre a teoria e a prática (CANDAUI, 1995).

É nesse sentido que se nota a valorização do saber técnico que é ensinado nas aulas. É um saber que os professores desejam construir não só para o saber fazer e fazer bem, mas, sobretudo, para fazer arte musical. A fim de realizá-lo, porém, são necessárias várias análises,

para a “solidificação do que é um processo” (BARATO, 2015, p.16). A realização do saber técnico como arte (linguagens, criatividade, autonomia, superação de saberes, etc.) é também uma característica dos princípios que fundamentam a integração dos saberes sociais com os saberes disciplinares dos alunos.

Por isso, quando os professores dizem zelar pela construção desse saber, quando são rigorosos com a disciplina e quando proporcionam os estudos e a prática de análise para projetar a *performance* artística, isso demonstra aproximações das práticas pedagógicas integradas, convergindo para a integração do saber técnico disciplinar com os saberes sociais do aluno. “Na sua individualidade singular, o ser social constitui uma totalidade [...]. Ao mesmo tempo em que é um ser singular, é um ser de relações em processo de desenvolvimento” (MARX, 1993, p.33).

Conclui-se, assim, que as práticas pedagógicas são integradas quando articulam, motivam e proporcionam a construção do saber técnico disciplinar proposto para o Curso, integrando-o com o saber social do aluno. As práticas pedagógicas do Curso possibilitam um ensino próximo e significativo para os alunos, valorizando o seu envolvimento e exigindo o saber técnico/artístico destes como fruto da formação profissional ofertada.

As práticas pedagógicas são desenvolvidas por procedimentos metodológicos que valorizam a integração dos saberes. Para tratar dessas afirmações sobre procedimentos metodológicos, elaborou-se o subitem a seguir.

4.1.2 – Os procedimentos metodológicos das práticas pedagógicas realizados no Curso Técnico em Canto na EMUFPA e a integração dos saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares

Zabala (2013, p.43) dispõe que “procedimentos são o conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização do objetivo”. Ampliando a compreensão para a análise desta pesquisa, define-se que procedimentos metodológicos são as ações ordenadas que compreendam desde o processo de organização de uma aula e/ou disciplina até qualquer ação de ensino que oriente à organização para a sua realização.

É nos procedimentos metodológicos que estão inseridos, em geral, os métodos, as técnicas e os critérios de avaliação que o professor utilizará para alcançar o objetivo traçado para as aulas, disciplinas e ou cursos (LIBÂNEO, 2008). São estratégias a percorrer para que a finalidade de ensino seja alcançada conforme os objetivos de aprendizagem planejados.

Através disso compreende-se que o procedimento metodológico é a materialização

da prática pedagógica, quando através dele se enxerga o que de fato se projeta e realiza, enquanto professor, no tocante ao desenvolvimento das práticas pedagógicas que se tem como respaldo de organização pedagógica para um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Os procedimentos metodológicos evidenciados nas falas dos sujeitos entrevistados foram as aulas expositivas e dialogadas e o acompanhamento individual dos alunos, ao explorar-se o repertório musical em suas respectivas disciplinas. Observe-se a seguinte fala, de P1: “[...]Eu uso mesmo o diálogo, mostro algumas imagens na tela interativa, vídeos do youtube... Busco o que eles conhecem, tentando aproximá-los do contexto histórico que a música em análise foi escrita”.

As aulas expositivas são técnicas de ensino que têm uma cultura de utilização desde a pedagogia tradicional, porém, não se trata de uma técnica que serve apenas ao modelo tradicional. Ela serve tanto para alienar quanto para emancipar. Isso vai depender da estratégia de quem a utiliza.

Aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, visitas técnicas integradas, seminários, estudo dirigido, oficinas e várias outras estratégias de ensino e aprendizado podem servir tanto para projetos conservadores, tradicionais, conformadores das capacidades humanas, quanto para projetos libertários, comprometidos com a ampliação das capacidades humanas (ARAUJO, 2014, p.76).

O ensino do conteúdo (novos conhecimentos) de forma expositiva e dialogada com os alunos, a partir de seus saberes, aproxima-os do saber técnico musical a ser ensinado, possibilitando a construção e o aprofundamento do conhecimento técnico musical. Isso é característico de práticas pedagógicas integradoras. Ou seja, o processo metodológico do curso analisado se articula na integração de saberes sociais com os saberes disciplinares dos alunos.

Outra técnica de ensino evidenciada nas falas foi o acompanhamento individual, para que os professores pudessem avaliar o que e como os alunos estavam aprendendo o conhecimento específico musical: “Eu vou de um a um para ver como estão cantando, se estão respirando da forma correta, se estão desafinando ou não... titia não gosta de som feio é a forma de mexer com eles para que fiquem atentos” (P4).

Araujo (2014) pontua como essas técnicas podem ser tratadas como “meios”. “A técnica sempre serve a um fim, e é nessa perspectiva que são tratadas as estratégias de ensino em articulação com um projeto educacional integrador e emancipador” (ARAUJO, 2014, p.59). Compreende-se, com isso, que as técnicas de ensino, aula expositiva dialogada e o acompanhamento individual do aluno trazem, em sua essência, uma finalidade de estratégias

para o desenvolvimento do conteúdo musical previsto para o Curso, nas diversas disciplinas que podem ser utilizadas em direção à integração dos saberes.

Olha! Eu uso desde o quadro com pincel. Eu utilizo a apostila sobre pronúncia, o boneco de medicina, que é para as pessoas entenderem o funcionamento do corpo. Eu recorro várias vezes a este boneco, aquele corpo, né, com todos os órgãos... Aí a gente separa e mostra o diafragma, o funcionamento... A gente tem muita verificação individual. Tudo para eles relacionarem com o que já conhecem (P4).

Essas referências indicam que a forma como os professores asseguram que dão aula, através de aulas expositivas e dialogadas e de técnicas de ensino específicas para alunos sem conhecimento prévio musical revelam características de um ensino integrado realizado no Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA, visto que o ensino integrado “é um projeto comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber) [...]” (ARAÚJO, 2014, p.62).

Há, ainda, outro fator evidenciado na fala dos professores: a valorização do envolvimento e a persistência dos alunos – motivação. O envolvimento dos mesmos surpreende os professores, como apontado no seguinte trecho:

Hoje mesmo, no WhatsApp, recebi várias mensagens perguntando: professor é isso mesmo? Mandam uma foto assim que resolvem o exercício. Esses casos me chamam atenção [...] uma aluna, que talvez seja a aluna mais senhora, ela já é idosa, ela é uma das alunas que têm mais dificuldade na minha aula. Eu passei e a vi estudando piano no corredor. Então isso para ela tem um valor simbólico muito grande (P2).

O estímulo, a motivação e o envolvimento para que essas limitações sejam superadas são focos da prática pedagógica dos professores, segundo as suas próprias falas. Os professores dizem que compreendem possuir muitas dificuldades, mas resistem a elas por acreditarem que é possível ter uma boa educação musical, sem desmerecer todas as limitações que as dificuldades trazem para o seu desenvolvimento cognitivo musical.

P3 relata como é o envolvimento dos alunos na sua aula e fora dela:

Eles estão cantando a cinco vozes, que não é muito fácil: soprano 1, soprano 2, dois contralto e baixo. E para alguns é difícil fazer isso, e eu sou meio maluco, né?... Por que eu botei esse repertório? Porque faz parte do projeto de extensão que eles estão participando e eles estão adorando e alguns deles estão querendo fazer o projeto de conclusão de curso sobre essa obra, e eu “to” achando ótimo (P3, 2017).

As dificuldades existem, mas com envolvimento, persistência nos estudos e relações coletivas dá para diminuí-las e proporcionar uma formação integrada, visto que “[...] compreendendo esse aluno, em sua omnilateralidade, é possível propor uma formação também omnilateral, na qual o diálogo se estabelecem e se abre uma gama infinita de possibilidades” (FISCHER, 2009, p.50).

O envolvimento ético e político do professor no processo de ensino e aprendizado é um fator determinante para que a integração dos saberes aconteça e que a formação politécnica tenha êxito, diz Ciavatta (2014). Essas práticas são apontadas na seguinte fala de P4:

Olha! Eu acho que eles são muito interessados. Eu acho que só o fato de ele chegar aqui com todo gás para ter aula, para cantar e aguentar duas aulas no final do dia – que tu sabes que o músico, em geral, não vem de camada alta, ele vem de camada social baixa; então ele se predispõe a gastar; vem do interior... tem gente que vem de Marituba; tem gente que vem de Benevides; e que pede pelo amor de Deus para sair mais cedo, com medo de perder o último ônibus que sai às 22h. Neste momento construímos um acordo para que eles possam aproveitar o máximo que o curso oferece (P4).

Essa fala apresenta compreensão para com as dificuldades dos alunos e, também, aponta a resistência e envolvimento destes a fim de uma educação musical, sem desmerecer todas as limitações que as dificuldades trazem para o seu desenvolvimento cognitivo musical. O estímulo, a motivação e o envolvimento para que as limitações sejam superadas são focos da prática pedagógica dos professores. Isso revela o envolvimento ético e político dos educadores da Escola.

O reconhecimento da importância da oferta de cursos de música para trabalhadores e seus filhos e a valorização da persistência e do envolvimento dos alunos também são procedimentos metodológicos integradores. O envolvimento dos alunos é uma ponte para a construção de um olhar contextualizado sobre o meio social em que estão inseridos, para que tenham a possibilidade de perceber os diversos “tons que são orquestrados socialmente” (grifos nossos).

Com isso, identifica-se que os procedimentos metodológicos utilizados nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, segundo as suas falas, favorecem a integração dos saberes, visto que a aula expositiva dialogada, o olhar atencioso e individual dos professores para com as dificuldades cognitivas e sociais dos alunos e a valorização de seu envolvimento são ações pedagógicas que proporcionam a integração de saberes.

Por outro lado, resulta em mecanismo de identificação e unificação de uma classe social, e isso implica considerá-lo como decorrente de atividades produtivas em que se encontram os homens, enquanto vão construindo sua materialidade histórica, de modo que, ao produzirem a existência, também gerariam saberes, os quais, porque oriundos de determinado trabalho, acabariam por vincular os homens entre si em virtude do que e como fazem (RODRIGUES, 2012, p.45).

Isto evidencia a compreensão de que os alunos são sujeitos como um todo (social, cultural, tecnológico, etc.), cujas fragilidades e potencialidades precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se do sentido de completude do ser indicado por

Ciavatta (2014).

As evidências de solo fértil para a integração dos saberes apontados pela análise sobre os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores – segundo as suas falas – não é um propósito anunciado e articulado de forma pedagógica e política pela EMUFPA, mas algo referente à vivência do profissional docente: “... *Olha! Eu já tenho isso na cabeça, quase no automático, depois de tantos anos dando aula...*” – responde P4 quando perguntado sobre como é realizado o seu planejamento de ensino.

Quando se indica a não institucionalização da integração de saberes, está-se afirmando que as aproximações com a proposta do projeto de ensino integrado não é algo direcionado para que toda a escola tenha como referência. As práticas pedagógicas das disciplinas pesquisadas são muito ligadas às referências pessoais de cada professor, conforme a fala acima.

A valorização do saber social como ponto de partida para o ensino do saber técnico de cada disciplina – que carece de todo rigor de análise e síntese para ser aprendido – e o envolvimento dos professores com os alunos – o que vai para além do âmbito de somente ensinar os conteúdos musicais e os procedimentos metodológicos utilizados por eles em suas aulas – conduzem-nos à afirmação de que há integração, pois “a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano desmembrado historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.85).

Isso posto, a integração de saberes (sociais e disciplinares) é uma evidência nas práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA. Os dados revelam que as práticas pedagógicas desenvolvidas se aproximam dos conceitos que indicam tal integração.

4.2 – A INTERDISCIPLINARIDADE E A INTEGRAÇÃO DOS SABERES SOCIAIS E SABERES DISCIPLINARES

A relação entre os saberes das diferentes disciplinas do Curso aproxima-se da interdisciplinaridade, que é uma possibilidade de construir o todo interligando e integrando as partes de cada disciplina. Araujo (2014) ressalta que interdisciplinaridade é uma ação pedagógica que proporciona a relação integrada de várias disciplinas, apropriando-se do limite de cada ciência para desenvolver o todo do conhecimento científico, a fim de potencializar a criatividade dos alunos entrelaçada pela diversidade dos saberes disciplinares.

Saberes disciplinares correspondem a diversos campos do conhecimento. São conceitos, conhecimentos científicos consolidados no decorrer do tempo, produzidos por pesquisadores (TARDIF, 2008).

O saber disciplinar que aqui se toma como referência de análise foi aquele desenvolvido pelo professor vinculado a uma disciplina que traz, como fim, a formação do aluno sobre os objetos de conhecimento eleitos, um conhecimento técnico-científico constituído historicamente pela ciência.

Identifica-se, através das práticas pedagógicas dos professores entrevistados, que o saber disciplinar está diretamente vinculado com o repertório musical que os professores elegem para ensinar. Veja-se a fala de P1:

Eu seleciono aquele repertório, os elementos que em tese eles seriam capazes de reconhecer ao final da aula, e a gente trabalha naquela perspectiva que falei: mostra a música... Estão vendo aqui, ali...? Repertório é esse corpus que a gente sempre chama de literatura em música também. [...] Então eu sei que a gente tem que trabalhar isto até o final do semestre; então a cada aula eu planejo um conteúdo que vá caber. Quando eu digo conteúdo, é uma quantidade de obras. Normalmente são algumas que eu corto um pedacinho e algumas que eu ouço mais completa para poder aproximar o que quero ensinar, os conteúdos específicos da literatura musical.

Esse repertório aponta para as devidas exigências dos conteúdos musicais que os alunos necessitam para cantar em coro. O repertório musical poderia ser um elo entre as disciplinas, visto que esses conhecimentos podem ser desenvolvidos e aprofundados nas seguintes quatro disciplinas: Literatura e Análise Musical, Técnica Vocal I, Teoria Musical e Técnica Vocal de Coro. Isso se aproxima do conceito de interdisciplinaridade.

[...] conceito de interdisciplinaridade pressupõe que é na totalidade dinâmica que os construtos particulares se fazem verdade. Para Pistrak (2000) a dificuldade da ação interdisciplinar é que cada disciplina toma seus objetivos específicos como os mais importantes, ao invés de subordinar-se a um objetivo geral já que, na escola, cada ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola (PISTRAK *apud* ARAUJO, 2014, p.74).

A interdisciplinaridade como prática pedagógica é um procedimento que valoriza o conhecimento específico de cada disciplina, entrelaçando-os conforme o objeto de estudo. É nessa perspectiva que se analisa as práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA.

O Professor 1 diz que relaciona a literatura musical com as diversas disciplinas que estão acontecendo simultaneamente, ressaltando, ainda, que correlaciona com frequência o que eles aprenderam nas disciplinas anteriores: “[...] então pego um projeto organo”⁵⁵

⁵⁵ Organos medieval - *Organum*. *Órgano*, (em português), *organum* (Latim) é um dos vários estilos de polifonia primordial do Século IX até o Século XIII, na Europa Ocidental [...] *Organum* - Em geral, uma *melodia de*

medieva; aí eles vão ouvir as duas vozes; aí isso pode estar numa partitura que eles estão vendo as notas em outras disciplinas, e a que eles estão cantando atualmente na disciplina de técnica vocal” (P1).

Valorizar a dependência dos saberes é indicar que sempre há limites nas disciplinas que precisam elencar o objeto de conhecimento a ser desenvolvido durante um período, mas que nunca é suficiente para explorar todos os conhecimentos correlacionados. Com isso, o professor integra os saberes, aprofundando o conhecimento técnico da sua disciplina com o auxílio de outra.

Isso demonstra práticas pedagógicas que se aproximam da concepção de ensino integrado, pois proporciona o desenvolvimento da criatividade do aluno em suas práticas pedagógicas durante as aulas. O entrelaçar dos saberes disciplinares proporciona a integração, que estimula a construção do conhecimento atual com o conhecimento desenvolvido em outras disciplinas. “A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares” (RAMOS, 2008, p.20).

As falas dos entrevistados revelam que, da forma como organizaram a oferta das disciplinas, eles desenharam o encadeamento dos conteúdos, visto que a maioria dos alunos veio sem nenhuma base musical.

O entrelaçar dos conhecimentos disciplinares parece ser uma articulação vital para o desenvolvimento e para o desempenho das disciplinas, demonstrando, assim, possibilidades de interdisciplinaridade para a construção do conhecimento, pois a interdisciplinaridade preocupa-se com “[...] a máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade” (ARAUJO, 2014, p.9).

Por essa razão, compreende-se que a inter-relação de aprendizado de outras disciplinas deve ser um dos elos da prática pedagógica realizada nesse Curso, aproximando-se da interdisciplinaridade apontada como pressuposto do projeto de ensino integrado que “[...] pressupõe que é na totalidade dinâmica que os construtos particulares se fazem verdade [...]” (ARAUJO, 2014, p.74).

Em sua fala, P2 diz que lança mão do repertório da disciplina de técnica vocal para explorar a teoria musical: “[...] vamos lá! Peguem o que vocês estão cantando em técnica vocal I. Vamos ver qual a teoria musical está atrelada a cada música do repertório desta

cantochão acompanhada de, pelo menos, uma outra voz adicionada para embelezar a harmonia desenvolvida na Idade Média” (MIRANDA, 2005, p.3).

disciplina”. Articulado com esse posicionamento, P3 menciona que tenta diversificar a escolha, a fim de apresentar várias técnicas atreladas a outras ações:

[...] Eu procuro escolher seis músicas, quatro nacionais e duas internacionais, pois as técnicas são diferentes para cantar, e trago aquelas que estou trabalhando na ópera do meu projeto de pesquisa, pois convidei esta turma para participar do projeto também. Aí tenho que alinhar, né? (P 3).

As falas acima revelam fortes inclinações para a integração dos saberes disciplinares em suas práticas pedagógicas, no Curso em foco, pois realizam integração dos saberes disciplinares para a criação de possibilidades de aprofundamento dos conhecimentos específicos; utilizam conhecimentos da disciplina anterior para consolidar a disciplina atual; utilizam os conhecimentos desenvolvidos no projeto de pesquisa para realizar as suas aulas.

Esses dados demonstram que o trabalho interdisciplinar “[...] se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto original [...] tem que ser explicitada na integralidade [...]” (FRIGOTTO, 2008, p.48). Essa integralidade proporciona um saber ampliado, por agrupar os valores das diversas disciplinas.

Um único repertório poderia ser o elo integrador dos saberes das disciplinas desenvolvidas num módulo, por exemplo. Ao interligar o objeto do conhecimento, amplia-se a análise e as estruturas do processo de ensino e aprendizagem. Essa prática possibilita a relação dos saberes técnico-científicos das disciplinas numa perspectiva interdisciplinar como princípio pedagógico.

O termo interdisciplinaridade poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração (RAMOS, 2018, p.20).

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores entrevistados exalam características de interdisciplinaridade, ao integrar os saberes disciplinares para o melhor desenvolvimento do Curso e do aluno, que é formado com o entrelaçar dos conhecimentos técnico-científicos da música em cada disciplina. P3 diz: “*Vamos lá! Peguem o repertório da disciplina de teoria musical para analisarmos as técnicas vocais que as músicas deste repertório apresentam*”. Essa prática revela a integração dos saberes disciplinares, que nessa inter-relação amplia o conhecimento com a totalidade social.

A inter-relação de diferentes saberes disciplinares é uma forma de integração. “As pessoas vão dando sentido, vão percebendo que as coisas estão ligadas umas às outras e isso é positivo” (ARAUJO, 2017, p.03). O empoderamento do conhecimento científico proporciona, ao sujeito, formação de uma visão particular da sociedade em que está inserido, tornando-o

um ser autônomo.

Compreende-se que, se o aluno percebe esse movimento com o conhecimento científico, que se explica não somente por ele, mas se explica pela cultura, pelo social e pela tecnologia, então está aprendendo a pensar criticamente, a analisar respaldado pelo saber técnico. *“Música, em geral, é feita de pessoas para pessoas. É neste sentido que eu falo de ser uma prática social. Ela não surge no vazio. Ela é feita por pessoas para atingir pessoas”* [...], diz P1. Não há necessidade de falar sempre de política nas aulas, mas proporcionar ao aluno a compreensão da sociedade através do conhecimento técnico específico.

A formação do conhecimento específico disciplinar é, também, uma maneira de ampliar a visão social quando o aluno compreende o movimento que o específico tem com o universal. *“A formação do conhecimento específico é também importante para a formação do sujeito, pois quem instrui educa”* (GRAMSCI, 2001, p.42).

Este autor enfatiza, ainda, que o ensino do latim, quando conhecimento obrigatório a ser ensinado na educação brasileira, não cabia somente para a compreensão específica da origem das palavras e da retórica, mas também para que o aluno compreendesse o movimento com que as coisas mudam, a forma como mudam, como se transformam.

A integração e a articulação dos conhecimentos específicos disciplinares ampliam o saber do estudante. Isso desenvolve a capacidade crítica porque o aluno percebe que as coisas estão em movimento e interligadas. Esse exercício dá significado na formação do educando, que é sujeito, baseado na totalidade – a partir disso você compreende aquilo e a partir daquilo dá sentido a isso – movimento dialético, a totalidade social (ARAUJO, 2014).

Articulam-se os conhecimentos científicos nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas, num movimento de integração dos conhecimentos adquiridos pelos alunos: *“Vamos abrir partituras que vocês já estão cantando, por exemplo, vamos à outra aula do professor X, é muito comum nessa turma [...]”*, ressalta P2. Percebe-se integração, aproximando-se da finalidade da pedagogia revolucionária e do projeto de ensino integrado, contrariando a pedagogia das competências, que norteiam as diretrizes curriculares da educação profissional no Brasil.

É com esse enfrentamento que o ensino integrado propõe romper com os diferentes tipos de fragmentações, como a da formação que separa os saberes universais dos locais, os saberes sociais dos acadêmicos, o manual do intelectual, o fazer do pensar... Trata-se de *“superar a dicotomia do trabalho manual/trabalho intelectual e incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e*

cidadãos” (GRAMSCI *apud* CIAVATTA, 2014, p.198), para enfrentar a hegemonia capitalista que assola o país.

As práticas pedagógicas dos professores entrevistados do Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA não realizam formação humana integrada em sua plenitude, mas revelam que se está saindo de uma prática instrumental, valorizando a integração de saberes “*estamos estudando Harmonia nesse semestre; então, às vezes, a gente chama a partitura de outra disciplina para a gente avaliar e tentar ver como esses acordes que a gente aprende, né? E isso é novo para nós*” (P2).

Essa prática pedagógica aponta a direção para a qual o aluno poderá ir e, a partir de então, esse começa a fazer os *links*, estabelecer os conectivos entre saberes específicos das disciplinas, entre saberes específicos e o todo, a fim de desenvolver o pensamento crítico, conforme preceitua a formação profissional orientada pelo projeto de ensino integrado, segundo Ramos (2008).

A integração é fundamental para as práticas pedagógicas que a proporcionam e que valorizam o conhecimento específico de outra disciplina, a fim de que se consolide e aprofunde o saber técnico musical, pois “para o ensino integrado a organização curricular deve envolver um conjunto de saberes de diferentes tipos, selecionados e organizados deliberadamente em função da formação ampla dos alunos e da emancipação social” (ARAUJO, 2014, p.73). Conclui-se, assim, que os professores entrevistados integram os saberes das disciplinas das quais são responsáveis por ministrar.

4.3 – INTEGRAÇÃO DOS SABERES SOCIAIS E SABERES DISCIPLINARES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Este ponto tratará de como a relação entre a teoria e a prática pode possibilitar a integração dos saberes no processo de ensino e aprendizagem. Será descrito o modo como se chegou à evidência apresentada a seguir, respaldando-se pelos escritos de Candau (1995), Sacristán (2000), Vázquez (2011) e Zaidan e Caldeira (2013).

A relação entre a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizado do Curso é de forma dicotômica associativa, ou seja, a teoria confirma e confronta a prática. Há uma relação de submissão da prática para com a teoria, relação esta justaposta. Porém, as práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso pesquisado também apresentam características da relação indissolúvel. A relação indissolúvel aponta que a teoria não é superior à prática, e

vice-versa. Elas se confirmam num movimento contínuo em que uma é necessária para a outra na construção dos saberes disciplinares.

As práticas pedagógicas desenvolvidas durante o processo de ensino e aprendizagem requerem uma relação entre a teoria e a prática no processo de construção do conhecimento, visto que “[...] o ensino é uma atividade que se propõe a dirigir trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que exercem sobre as novas gerações” (SACRISTAN, 2000, p.81).

O ensino requer uma relação entre a teoria e a prática no cotidiano escolar. A prática pedagógica inspirada pela concepção de integração de saberes tem a práxis como relação fundante para o processo de ensino e aprendizagem, visto que esta visa à transformação social, ou seja, à ação-reflexão e à ação transformadora.

A práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (VÁZQUEZ, 2011, p. 241).

Compreende-se que com as ações pedagógicas desenvolvidas, respaldadas pela práxis, “[...] são entendidas como o resultado de um processo que tem o seu início na própria prática, informada tanto pela teoria como pela situação particular vivenciada [...]” (ZAIDAN e CALDEIRA, 2013, p.17).

Essa compreensão se dá pela valorização da relação de unidade entre a teoria e a prática no processo de construção do conhecimento, materializada pelo ensino no cotidiano escolar com uma perspectiva de transformação social: “... a música ela não é feita do nada ela sempre traz uma mensagem, por isso a necessidade de ensinar a atenção dos alunos para isto” (P1).

Candau (1995) escreve sobre a prática pedagógica dos professores no processo de construção de conhecimentos em relação ao ato de ensinar e menciona que a relação entre a teoria e a prática pode ser articulada de forma dicotômica e indissolúvel.

A forma dicotômica é aquela em que a teoria é validada com a prática, em que a prática é mera verificadora da teoria, priorizando sempre a ação teórica como referência, ponto de partida da ação pedagógica, negando a riqueza que a prática tem na construção dos conceitos teóricos. Essa relação pode ser de forma dissociativa e associativa.

Dissociativa: dentro desse esquema cabe aos “teóricos” pensar, elaborar, refletir, planejar, e aos “práticos”, executar, agir, fazer com suas próprias lógicas opostas. Associativa: nesta visão dicotômica a prática deve ser uma aplicação da teoria... A inovação vem sempre do polo da teoria. A teoria e a prática são justapostas (CANDAU, 1995, p.60).

A forma indissolúvel é aquela que tem a teoria e a prática como uma só ação; ação de análise, de verificação, de reformulação e de transformação de forma indissolúvel, sem necessidade de a teoria preceder ou ser validada pela prática, e vice-versa: “*cantar com os dois hemisférios cerebrais: é quando o aluno tem que cantar, saber o que e como está cantando e percebendo o significado do conhecimento musical*”, diz P4.

Essa articulação indissolúvel aproxima-se do conceito de *práxis*, cuja relação da teoria com a prática é sempre um movimento contínuo e unificado, e que no decorrer do desenvolvimento ocorre uma ação de transformação, ou seja, uma ação – reflexão – ação transformadora. “Práxis é a atividade prática transformadora fundamentada pela teoria, numa relação mútua, que materializa um fim consciente e humanizado, porque é realizada pelo homem enquanto ser social” (VAZQUEZ, 2011, grifo nosso).

A fala do Professor 1, a seguir, dá uma ideia de como ocorre essa relação nas práticas pedagógicas desenvolvidas por ele.

[...] é uma disciplina de caráter teórico. Em música nós temos normalmente a divisão de disciplinas de caráter teórico e de caráter prático. [...] é porque, querendo ou não, alguém que vem para uma escola como a nossa de formação profissional já se interessa por música. Tu sabes, até porque querendo ou não, tem um teste de seleção [...], fatalmente quem vem pra cá já acumulou algum nível de experiência. E como eu te disse, nem que seja a experiência de já ter escutado uma música (P1, 2017).

O relato acima revela que o professor busca relacionar os conceitos teóricos com a prática musical que os alunos possuem, qualquer que seja essa experiência musical, na tentativa de aproximar a análise teórica através dessas práticas. “Isso significa ter o trabalho como princípio educativo. A mediação do trabalho na construção do conhecimento traz, ainda, para dentro da formação, a perspectiva histórica da humanidade[...]” (RAMOS, 2008, p.21).

P2 diz que desenvolve seu ensino através dos conhecimentos práticos que os alunos trazem das disciplinas anteriores. Observe-se como ele relata que é a sua aula no Curso: “*Então! Na última aula... Foi uma aula de encadeamento, que é uma ligação harmônica. Montamos encadeamento, eles cantaram esse encadeamento como coro em 4 vozes. Para cantar em coro era necessário conhecer o encadeamento*”. Essa fala revela indícios de que a teoria musical precisa ser construída através de análises que exigem dos alunos um raciocínio também teórico, deixando para a prática a aplicação do conhecimento.

Próximo dessa prática pedagógica está o conceito baseado na perspectiva positivista: “a prática pedagógica como resultado da aplicação de conhecimentos teóricos, extraídos de diferentes disciplinas científicas, na resolução de problemas, percorrendo um caminho no sentido da ideia à ação, dos princípios teóricos à prática” (ZAIDAN e CALDEIRA (2013,

p.16). Essa concepção solidifica o poder da teoria, cabendo à prática somente validar os conceitos teóricos, minimizando os conceitos apresentados durante o processo de ensino.

A relação de articulação entre teoria com a prática do curso pesquisado revela que há necessidade de que a prática valide a teoria, como expôs P3:

[...] por que é canto coral. É uma aula prática. Eu vou passar um repertório teórico para eles falando de técnica vocal, falando das diferenças de escolas estilísticas, a técnica vocal como deve ser aplicada para música brasileira. Mas é na prática que irei verificar se eles aprenderam ou não a estilística das músicas apresentadas.

Essa prática aproxima-se da relação dicotômica da articulação entre a teoria e a prática, que valoriza a teoria em detrimento da prática, a qual se dedica a comprovar a teoria (CANDAU, 1995).

A relação dicotômica dissociativa entre a teoria e a prática aparece na prática pedagógica dos professores do Curso Técnico em Canto Coral quando, nas estratégias de ensino, aparece a valorização da confirmação da teoria pela prática e a exigência do conhecimento prévio da teoria, para poder realizar a prática da técnica musical, a fim de comprovar e aprimorar a teoria: *“Mas é na prática que irei verificar se eles aprenderam ou não a estilísticas das músicas apresentadas”* (id.ibid).

Dito assim parece que é a teoria quem comanda o conhecimento, e que basta a prática para consolidá-lo, visto que *“a relação que se estabelece entre elas é de aplicação da teoria na prática”* (ZAIDAN e CALDEIRA, 2013, p.12). Esse processo de ensino dá espaço para a construção do conhecimento fragmentado, desarticulado, distanciando-se da proposta de integração dos saberes.

Porém, há um dado que se aproxima da relação indissolúvel entre a teoria e a prática. *“Eu estimulo eles a pensar como é o modo que eles estão cantando, porque estão cantando dessa forma e qual a forma correta que é para cantar. Tudo na mesma hora”*, diz o P4. Percebe-se que não há privilégio da teoria e nem da prática nessa relação de ensino. *“[...] nessa perspectiva, a relação teoria-prática é entendida como uma troca bidirecional”* (ZAIDAN e CALDEIRA, 2013, p.17).

A partir desse dado, compreende-se que é proporcionada, na prática pedagógica, uma relação entre a teoria e a prática, de forma conjunta, mútua, quando se exige que o cantar é a prática da teoria com as suas respectivas análises. Ou seja, um movimento que se aproxima daquilo que Candau (1995) chama de relação indissolúvel, que é quando uma necessita da outra para ser constatada.

Provocar o aluno a fortalecer e a ampliar o conceito musical numa análise conjunta entre a teoria e a prática é aproximar-se da relação indissolúvel entre ambas, pois é

“assegurada uma relação simultânea, recíproca, de autonomia e de dependência de uma com a outra” (CANDAU, 1995, p. 62). Isso corrobora com o que Zaidan e Caldeira (2013) escrevem: “o conceito de prática é ampliado e podemos percebê-lo em sua unidade com a teoria, numa relação de interdependência e autonomia relativa” (ZAIDAN e CALDEIRA, 2013, p.17).

Conclui-se que a relação entre a teoria e a prática nos exercícios pedagógicos de ensino do Curso pouco integram os saberes, visto que ora a prática é subordinada à teoria e ora a teoria é subordinada à prática, mas, de alguma forma, buscam articulação, prevalecendo a relação dicotômica associativa. “[...] a teoria e a prática são justapostas” (CANDAU, 1995, p.61) no fazer pedagógico dos professores, e em poucas práticas pedagógicas de ensino proporciona-se uma relação conjunta.

4.3.1 – A integração de saberes sociais e saberes disciplinares e o processo de avaliação do ensino

Neste tópico será analisado como é realizado o processo avaliativo do Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA, constatando-se que apresenta fortes características de uma avaliação processual. “A mesma é condição necessária para a construção da aprendizagem bem-sucedida do aluno, e não para classificar ou discriminar” (HOFFMANN, 1996, p.12), ou seja, um parâmetro para a prática pedagógica.

A educação profissional de ensino técnico, com perspectiva de integração, indica que o processo avaliativo de conhecimento não é estanque, mensurado, desatrelado do processo de ensino na construção do conhecimento, mas sim um processo que articula o conhecimento e a avaliação processual, ocorrendo no fazer pedagógico do cotidiano escolar através dos instrumentos de avaliação (MOURA, 2014). Esses instrumentos vão desde uma avaliação com itens subjetivos perenes a um seminário de culminância, contanto que o aluno seja avaliado a cada passo.

A avaliação processual indica a prática de examinar a aprendizagem durante o desenvolvimento ao longo das atividades realizadas em sala de aula, como, por exemplo, produções, comentários, apresentações, criações e trabalhos em grupos: “*todo dia é dia de avaliação. Os alunos têm a cultura de prova, inclusive alguns me perguntam quando será a prova [...]. Eu prefiro avaliá-los a cada aula*”, pondera P2. “Isso faz a diferença porque é o elo entre o ensino e a aprendizagem e isso ajuda a interpretar o que a turma aprendeu ou não e, assim, intervir, mudando as estratégias” (GOMES, SILVA e MOREIRA, 2015, p.7).

Percebe-se que avaliar processualmente está além do ato de mensurar os

conhecimentos de forma estanque, servindo apenas a protocolo. Avaliar de forma processual é considerar uma avaliação crítica que acompanha o processo de ensino para identificar o que e como o aluno aprendeu ou não do conhecimento científico apresentado.

A pedagogia emancipadora assume a perspectiva de transformação social, pois permite ao aluno modificar com criticidade a sua visão de mundo. Mas, para que ocorra o rompimento com o modelo tradicional é necessário que a avaliação educacional assuma seu verdadeiro papel como um instrumento de diagnóstico que auxilia no crescimento do aluno e possibilita a reflexão e a tomada de decisões pedagógicas (re)orientando a práxis do professor que está comprometido com o crescimento e desenvolvimento integral do seu aluno (GOMES, SILVA, MOREIRA, 2015, p.4).

A avaliação processual permite acompanhamento do que o aluno aprendeu e do que não aprendeu, abrindo possibilidades de construir o aprendizado que não teve e consolidar o que foi constituído no processo de construção do conhecimento.

Entendo que a avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão (HOFFMANN, 2005, p.56).

Essa prática pedagógica avaliativa descarta a mensuração, a verificação e a coerção no ato de avaliar. Por isso, compreende-se que, para que ela tenha alcance, é necessário acontecer de forma processual, ou seja, examinar a aprendizagem ao longo das atividades realizadas em sala de aula. "Isso ajuda a interpretar o que a turma aprendeu ou não e, assim, intervir, mudando as estratégias" (HOFFMANN, 2005).

Porém, há práticas pedagógicas contrárias, cujo processo avaliativo serve para classificar, mensurar, controlar os alunos através de testes periódicos. Isso se aproxima do “modelo tradicional de avaliação que define a classificação do indivíduo, [...] e essa prática está diretamente relacionada com o mecanismo de manutenção e reprodução das condições sociais [...]” (GOMES, SILVA, MOREIRA, 2015, p.4).

Compreende-se que a forma de avaliar é uma prática pedagógica que poderá proporcionar a integração e a fragmentação do saber. Por isso provoca-se o romper com a avaliação tradicional e coloca-se, em prática, a avaliação que proporciona um diagnóstico mais completo e orientador para o processo de ensino e aprendizagem. Isso possibilita a autonomia do sujeito.

O Professor 1 destaca que não trabalha com a ideia de um momento estanque para a avaliação, ainda que discentes tragam isso como cultura, ao dizer que os alunos ficam indagando como será a prova e quando a mesma acontecerá.

Veja por outra, de duas em duas semanas, a gente fazia uma leitura aplicada na hora. Eles achavam que não estavam sendo avaliados, mas estavam [...] então, o que eu costumo colocar quando há essas atividades é só um MAIS ou MENOS, esse mais

ou menos não é necessariamente dizendo que está excelente ou não, é o que o aluno demonstra na aula. O mais significa se está funcionando, e o menos significa não funcionou. Eu prefiro nesse caso fazer uma avaliação geral da turma (P1, 2017).

Trata-se da avaliação de aprendizagem de forma processual, que valoriza o aprofundamento dos conhecimentos técnico-científicos, ou seja, uma proposta de avaliação que “[...] serve como instrumento de diagnóstico das ações de ensino e de aprendizagem, visando à reorganização das atividades em função do objetivo de emancipação” (ARAÚJO, 2014, p.115).

Partindo dessa concepção é que se constitui a análise do processo avaliativo realizado nas práticas pedagógicas do Curso pesquisado, ao que se constata que seu processo avaliativo é realizado de forma diagnóstica, processual, coletiva e formativa, aproximando-se das características de práticas pedagógicas integradoras.

O Professor 2 afirma que dá aula da mesma disciplina em várias turmas de outro curso técnico. Ressalta, também, que para a turma de coro precisa de práticas avaliativas diferentes e específicas: “[...]levo em consideração as características desta turma em relação ao conhecimento musical e como consequência o processo avaliativo deles”.

Isso revela práticas avaliativas diagnósticas, visto que não constitui a mesma forma para todas as turmas em que ele dá aula. Esse modo de proceder é característico de uma avaliação que analisa o desenvolvimento técnico do aluno de forma aplicada, mas não somente com um olhar de mensuração. "Isso faz a diferença porque é o elo entre o ensino e a aprendizagem e torna o docente corresponsável pelo processo" (GOMES, SILVA, MOREIRA, 2015, p.15).

P3 menciona que valoriza a disciplina como postura de aula dos alunos, porque acredita que esta auxilia na construção do conhecimento. Por isso solicita aos alunos que fiquem atentos ao que o outro está cantando, solfejando e/ou lendo, a fim de que a compreensão do que ele irá cantar possa ser constituído pelo todo.

É, a gente tem o som como resultado sonoro. É basicamente eles tirarem os olhos da partitura e passarem a cantar para mim, ou seja, cantarem de cor é o grande objetivo, porque só assim eles conseguem se comunicar comigo [...]. É uma coisa muito difícil de compreender por causa dessa disciplina que tô te falando, é leitura, é prática, é disciplina na postura na hora da aula, é você estar todos os dias lendo solfejando, cantando (P3, 2017).

Essa prática pedagógica valoriza a construção do conhecimento da forma coletiva, elencando que é necessário que os alunos façam a sua parte para que todos possam ter um bom desempenho. Trata-se de uma construção de conhecimento que integra os critérios de avaliação processual.

Para a educação profissional a avaliação não deve ser diferente do que se espera para outras modalidades, a sua singularidade está nas formas de execução, nos métodos de aplicação já que há uma diversidade maior de situações que requerem observação do desempenho do aluno, pois nesse segmento envolve-se a relação teoria e prática [...] (GOMES, SILVA, MOREIRA, 2015, p.4).

A educação profissional também requer atenção no processo de avaliação de aprendizagem. P4 diz que acompanha os alunos de forma individual e coletiva. Essa verificação não se restringe a mensurar ou controlar, mas fundamentalmente para saber o que o aluno aprendeu sobre a técnica vocal e se a está executando de forma correta, para que o professor possa orientá-lo.

[...] A gente tem muito a verificação individual. Quando eu ensino a respirar, eu vou verificar se o pulmão está funcionando certo; quando eles estão cantando em coro eu vou a cada aluno conferir o funcionamento da mecânica de respiração e apoio do diafragma e afinações [...] (P4, 2017).

Essa prática pedagógica é de extrema importância para o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos. Envolver, motivar, orientar e direcionar o ensino e a avaliação é responsabilidade do professor, pois “esta avaliação tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis...” (GOMES, SILVA, MOREIRA, 2015, p.3).

Compreende-se que o acompanhamento individual dos alunos é uma evidência nos dados coletados, para que o conhecimento específico do saber técnico possa acontecer de forma que o empoderamento do aluno aconteça como um futuro cantor coralista. Isso indica o envolvimento do professor com a formação do aluno, não se contentando com uma *performance* superficial.

Revela-se, portanto, o envolvimento educacional que o professor precisa ter para o alcance da autonomia do aluno (CIAVATTA, 2014). Para o ensino integrado, o professor precisa estar envolvido ética e politicamente com a função social que deseja atribuir ao processo educacional formativo (ARAÚJO, 2014). No caso das práticas pedagógicas integradas, essa função é de emancipação social.

Assim, entende-se que os professores realizam o processo avaliativo de forma coletiva, talvez porque o curso proporcione isso. A maioria deles caminham para a avaliação de aprendizagem de forma processual – no dia a dia – diagnóstica e formativa, no desejo de que o aluno demonstre o que aprendeu, como aprendeu e o que não conseguiu aprender, para que, partindo daí, possa aprofundar seus conhecimentos técnicos específicos.

P4 diz “*que é um trabalho cerebral árduo, por isso que toda hora eu fico tentando acordar: bora, borá... Olha o que estás fazendo! Presta atenção! Não, não, não aconteceu... Pense, pense... Que é para o tempo todo estar motivando a aprender mais*”. Esse professor

não é só aquele que dá aula e depois mensura os conhecimentos, mas sim aquele que alavanca cada vez mais o aluno para o aprofundamento do conhecimento científico e social. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

O ensino integrado pressupõe que “[...] é necessário trabalhar a avaliação como tudo aquilo que se faz para conscientizar [...]. Essa perspectiva é necessária para que se contraponha a ideia de avaliação como controle” (ARAUJO, 2014, p.116). Constata-se que o processo avaliativo do curso técnico em canto coral apresenta características de um processo que valoriza o dia a dia escolar, na perspectiva da construção do saber técnico, a fim de conscientizar o aluno sobre o seu aprendizado formal e social.

4.4 – A INTEGRAÇÃO DE SABERES E SABERES SOCIAIS DISCIPLINARES E A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA EMUFPA

A formação profissional que a EMUFPA desenvolve no Curso Técnico em Canto Coral apresenta finalidades voltadas para atender o mercado do trabalho, com pequenas aproximações da autonomia social.

A Escola, enquanto espaço de desenvolvimento do conhecimento clássico, é o espaço da educação formal, ou seja, a educação que cuida de ensinar os saberes científicos, os saberes clássicos.

O clássico na escola é a transmissão e assimilação do saber sistematizado [...] a liberdade só será atingida quando eles forem dominados [...] essas considerações podem ser aplicadas em outros domínios como tocar um instrumento musical (SAVIANI, 1991, p.31).

Compreende-se que o domínio do conhecimento conduz o ser humano a avançar cada vez mais no que se propõe ou lhe é proporcionado a aprender. Isso poderia ser fonte de práticas pedagógicas de aprendizagem, para que o aluno possa desejar sempre aprofundar conhecimento.

Dar sabor ao saber, dispõe Alves (2017), impulsiona o domínio do conhecimento, de forma contínua e integrada entre as dimensões sociais (tecnologia, trabalho, lazer, esporte, cultura, etc.) num movimento sem fim, visto que, quanto mais conhecemos, mais queremos conhecer. Relata P3 “*sempre peço que possam ir além do que estou ensinando, como cantar música em outras línguas*”.

Em relação ao conhecimento técnico musical, isso é mais palpável, pois a formação se dá na órbita de um instrumento, da voz, que nesse caso também é considerado como

instrumento que precisa ser tocado, em harmonia, com a sua devida afinação. Observe-se o que afirma P2: “[...] *A gente não vai formar o cantor que vai cantar no festival de ópera, mas ele pode cantar no coro da igreja; ele pode cantar no grupo de casamento de eventos; e é inclusive o que a gente tem pensado na escolha de repertório*”.

A educação profissional de nível técnico é ofertada, em sua maioria, para alunos oriundos da classe trabalhadora e arraiga-se por características de marginalização – apartada, como bem explica Cunha (2000) quando escreve sobre a educação profissional. Cita, ainda, que esta era ofertada desde os primórdios para os desvalidos da sorte.

A legislação prescreve que a finalidade formativa das escolas técnicas de Nível Médio é “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais” (BRASIL/DCNEP, 2012).

A finalidade que a legislação aponta pode levar à formação profissional para vários fins. Um fim para a formação inteira, cuja finalidade é a emancipação social, mesmo que aconteça numa modalidade de ensino que forma para o trabalho enquanto ocupação profissional; uma finalidade que sirva meramente ao mercado de trabalho, no intuito de produzir mão de obra barata e formar cidadãos para a conformação social, resgatando todo o valor marginal que essa modalidade de ensino traz desde o início de sua oferta (não formal e formal), conforme descrito por Cunha (2000).

Para além da legislação e dos primórdios de oferta da educação profissional, há indicações de um percurso formativo que proporcione, ao aluno, uma autonomia social. Ou seja, que valorize o seu saber social e a sua trajetória sócio histórica, pois a “educação é uma instituição necessária para incorporar a população a todo tipo de transformação social, efetiva, que se pretenda” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.102).

Destacamos que os fins da educação têm caráter social e político e que a finalidade da educação escolar deve ser a de promover o ser humano em suas amplas capacidades. Deste modo compreendem-se as finalidades educacionais focadas nos efeitos que a formação possa ter para os sujeitos e para a sociedade e não na mera instrução mecânica (ARAUJO, 2014, p.43).

Assim, compreende-se que a finalidade da educação profissional respaldada pelo projeto de ensino integrado valoriza as práticas pedagógicas que proporcionem a integração dos saberes de forma contextualizada e interdisciplinar, rumo à autonomia do aluno. Isso tudo para proporcionar uma formação politécnica.

A educação profissional integrada ao ensino médio poderá proporcionar uma travessia para a educação humana integral. “O Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob

uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS,2005, p.43).

O Curso Técnico em Canto Coral é ofertado pela primeira vez na Escola de Música em 2017. Apesar de ser a atividade fim, o Coral da Universidade Federal do Pará, regido pelo professor Altino Pimenta, surgiu em 1962, o que inspirou a criação da Escola, informa Barros (2004). Foi criado, portanto, para atender à relação aluno-professor que a SETEC/MEC passou a exigir das escolas técnicas vinculadas às Universidades.

O Governo Federal/MEC tem como finalidade o alcance dos números de alunos “formados” a qualquer custo, sem importar-se com o verdadeiro significado do processo de formação. Essa concepção aparta-se da proposta de integração, visto que:

[...] o ensino integrado, em oposição às práticas fragmentadoras que retificam, no âmbito escolar, a dualidade social brasileira, deve colocar-se como um projeto político de formação aos quais interessa a ampliação permanente de sua capacidade de pensar a totalidade social e de intervenção sobre ela (ARAUJO, 2014, p.22).

A Escola de Música oferta, mesmo que por objetivos oficiais torpes, a formação musical técnica de Nível Médio a todos que se interessam, quando oferta cursos sem critério de conhecimento prévio formal da linguagem musical.

Era preciso, portanto, pensar em um curso cuja oferta seria para muitos alunos, em uma turma só, “[...] o curso foi criado para atender à Relação Professor Aluno – RAP, exigida pela SETEC/MEC” (P2, 2017). Um grupo de professores estruturou o desenho curricular do Curso que, segundo P1, “*precisava ter um caráter mais próximo do aluno que iria cursar, sem prévio conhecimento musical para os candidatos às vagas deste curso. Era o momento de experimentar novas formas coletivas do ensino da linguagem musical*”.

A Escola organizou-se da melhor forma possível para essa oferta, mas, ainda assim, deixou algumas lacunas, ressalta P1 quando critica os recursos tecnológicos que a escola possui para a realização de sua aula: “[...] o que a gente tem e usa basicamente são materiais desde os tradicionais, a tela branca e as TVs para explorar dados da internet que é uma coisa que nos dá uma abertura”.

Os dados apontam para as inquietações sobre a logística que a EMUFPA possui para ofertar o Curso Técnico em Canto Coral, por isso é preciso investir em escolas bem equipadas, com salas de aulas estruturadas, laboratórios equipados com tecnologia das mais avançadas possíveis, espaço de convivência para esporte e lazer dos alunos, etc., indica Araujo (2014).

P1 comenta, ainda, que para realizar um curso técnico é preciso um espaço físico estruturado com laboratórios, instrumentos, salas ambientes e outros que possam proporcionar

a integração dos saberes no processo de aprendizado:

[...] tipo, um equipamento de amplificação para eles experimentarem [...] Também termos audiovisuais que não sejam restritos ao projetor; espaços... sabe? Laboratórios relativos que pudessem ter um dia nenhuma cadeira e no outro dia está tudo escuro, mas [...]. (P1, 2018).

Os espaços físicos estruturados para auxiliar a compreensão dos alunos é um critério importante para o sucesso da formação profissional, onde o saber pudesse ser construído e experimentado em tempos mais próximos. Barato (2016) ressalta que é preciso possuir laboratório nas escolas e não continuar sofisticando tecnologicamente somente os auditórios.

Essa concepção sobre a logística escolar aproxima-se da ideia do projeto de ensino integrado, que aponta para a necessidade de investir em escolas bem equipadas, com salas de aulas estruturadas e laboratórios municiados com tecnologia das mais avançadas possíveis, espaço de convivência para esporte e lazer dos alunos (ARAUJO, 2011).

Diante da análise empreendida, indica-se que a formação profissional desenvolvida no Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA está voltada para preparar o músico de nível técnico a atuar num mercado de trabalho, com alguns indícios de formação humana.

A questão que eu mais tento deixar claro e tento construir com eles na conversa é exatamente isso, a ideia de que a música é uma construção humana e que essa construção humana ela não é individual [...] Ela é construção social, que existe uma prática, que no canto coral é duplamente, uma prática social do fazer música, as pessoas fazem em conjunto, mesmo que alguém esteja tocando [...](P1, 2017).

A fala acima indica que a formação profissional ofertada no Curso não é só para a prática de mercado, mas também para a formação humana e para a formação enquanto pessoa, porque a análise realizada na disciplina requer a compreensão de mundo do aluno, uma vez que nada é elaborado no vazio, há sempre uma intencionalidade subentendida, como disse acima o Professor 1.

A formação do músico pode proporcionar um olhar direcionado para vários aspectos, o que se aproxima da formação politécnica: “[...] uma formação em todos os aspectos da vida humana: física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a formação profissional” (CIAVATTA, 2014, p.191).

O significado amplo de valor moral, ético e também econômico é um dos atributos que a formação omnilateral propõe. Esse tipo de formação se dá de forma ampliada, integrada com a vida do aluno, que é social, econômico, cultural, e que deseja tornar-se músico, no caso do Curso pesquisado. Ou seja, tem significado como um todo: “[...] o de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade social [...]” (ARAUJO, 2014, p.9).

A formação profissional respaldada pelo projeto de ensino integrado deve alcançar um fazer pedagógico que vai para além da mera formação para o mercado do trabalho. “Procura com isso 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” (ARAÚJO, 2014, p.68).

P3 deseja aprofundar cada vez mais os estudos, por acreditar na melhor qualificação dos alunos: “[...] nós somos o melhor curso contemplado com essa reestruturação; porque a gente tem um curso livre de 02 anos; porque dá para produzir um bocado de ano; e agora um curso de canto coral técnico que tá no meio [...]”. Isso revela uma ideia de que aprofundar os estudos dará maior possibilidade profissional para os alunos, a fim de que eles possam escolher em que rumo seguir na sua profissão.

Os dados pesquisados sobre a formação profissional ofertada pela EMUFPA também revelam que ainda é incipiente o espaço de trabalho para o músico técnico em canto coral. Essa é a primeira turma que a EMUFPA forma, dificultando um pouco a construção do espaço profissional fora da Escola, dizem os professores. “Não tem ainda, infelizmente. Nós não temos trabalho. O que tem é o trabalho como regente, cantor lírico solo... Aí teria que fazer mais dois ou três anos de estudo [...]”, disse P3.

P2 valida a concepção de espaço incipiente, ao afirmar: “[...] A gente não vai formar o cantor que vai cantar no festival de ópera, mas ele pode cantar no coro da igreja; ele pode ser remunerado para fazer isso; ele pode cantar no grupo de casamento de eventos...”, espaço esse que o egresso do curso irá galgar.

Inferese, através desses dados, que a formação profissional ofertada no curso é para a formação de músicos que venham a trabalhar em espaços medianos de formação, contudo, esses espaços ainda são tímidos e informais, como cantar em igrejas, associações, etc., os chamados *guigs*⁵⁶, ou cantar em coro de ópera no Festival, que ocorre somente uma vez no ano. Nota-se, desse modo, “uma formação que prepara para o mercado de trabalho” (Cunha, 2000).

Os dados também revelam que os formandos estão preparados para o mundo do trabalho: “[...] olha! Eu acho que ele pode se inserir em qualquer coral; ele vai se sentir preparado; ele não vai ficar temeroso [...]; ele já faz canto coral com orquestra. Entendeu? Então é muito movimentado o curso, por isso ele sai preparado” (P4, 2018).

⁵⁶ *Guigs* – é a apresentação de um artista ou banda de música, mas que no meio musical é tido como um trabalho informal do músico que canta e toca em eventos como casamento, batizado e celebrações litúrgicas diversas (grifo nosso).

Tal, fala coaduna com a concepção formativa do projeto de ensino integrado, quando indica que “o essencial é vincular o ensino ao trabalho real dos alunos, valorizando a sua auto-organização e requerendo uma atitude humana transformadora” (ARAUJO, 2014, p.61).

Um dado revelador nessa pesquisa foi o tempo mínimo de duração do Curso. Para além de poucas aulas durante a semana, as mesmas não poderiam terminar muito tarde, porque muitos alunos moram longe da Escola e, à noite, a segurança pública é escassa. Os professores mencionam que exploravam, ao máximo possível, a presença dos alunos, para que estes pudessem, em algum outro momento, estudar o conteúdo apresentado.

[...] como a gente tem muita limitação de tempo, são só duas aulas por semana. Ou seja, para trabalhar com esta demanda, acaba sendo precário, pois a realidade dos alunos desta turma é a seguinte: eles são adultos, senão todos a maioria, trabalham. Então a gente tem que ter compreensão que, às vezes, estão cansados; existe um aspecto que é humano nisso daí, não tem como não considerar, a atenção não é 100 por cento, mas eles são muito interessados[...] as aulas são à noite. Nós negociamos que não faremos o intervalo para que eles possam sair mais cedo, pois a preocupação com a violência ao voltar para casa é um fator que requer estas combinações (P1, 2017).

A postura profissional do professor demonstra o envolvimento que tem com o ensino que realiza no Curso, e isso vai ao encontro das ideias do projeto de integração que indicam que é necessário “[...] o compromisso ético-político do educador para se concretizar em sala de aula, além das condições materiais necessárias” (ARAUJO e RODRIGUES, 2011, p.13).

Diante dessas intenções de formação, reveladas nas falas dos entrevistados, conclui-se que a Formação Profissional Técnica de Nível Médio realizada na EMUFPA preza pela formação técnica específica, que um dia terá mercado para tal, e também incentiva os egressos para lutarem e constituírem espaços em relação à ocupação profissional.

Enquanto formação profissional, o Curso apresenta indícios de educação que prezam pela transformação social. Diz P1: “[...] o mais importante pra mim é a formação deles como um todo é compreender isso: que a música não é uma coisa desvincilhada da realidade humana, ou seja, ela está ali e como tal ela reflete e influencia o mundo[...]”.

As práticas pedagógicas revelada nas falas dos professores apontam que, quanto mais conhecimento, mais estrutura física e mais tempo são necessários para aprofundar os estudos ao desenvolvimento do futuro profissional, proporcionando uma formação artística a todos, o que é um dos objetivos desse Curso, a partir da compreensão das falas, como esta de P4 : “ [...] o pessoal do canto que puxou tudo isso aí. Nós resolvemos criar o curso porque nós temos que colocar mais alunos aqui na escola, [...] eles não entenderam, mas o que nós queríamos mesmo era povoar esta Escola”.

Essa é uma ação pedagógica que quebra o paradigma de escolas para artistas e escolas para artífices, conforme descrito por Cunha (2000). Também se compreende, através de observações informais, que a construção de uma nova identidade começa a surgir na escola de educação profissional.

Este capítulo teve, como proposição, analisar as práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), a fim de saber se integram saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares do Curso, proporcionando formação de sujeitos críticos no seu contexto socioeconômico, político e formativo, através da integração dos saberes. No primeiro item, indica-se como as práticas pedagógicas integram os saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares propostos para o curso.

Para constituir essa análise, utilizaram-se, além da fala dos professores, os conceitos de Rodrigues (2012) sobre saberes sociais, e de Tardif (2008), sobre saberes disciplinares. A partir daí, concluiu-se que ocorre a valorização do saber social dos alunos para o desenvolvimento dos saberes disciplinares do Curso de forma dialética, mesmo que não anunciada formalmente. Essa revelação se deu na análise dos procedimentos metodológicos das respectivas aulas dos sujeitos da pesquisa e da importância que se dá para o saber técnico que é desenvolvido no Curso.

O conhecimento musical que os alunos trazem em sua bagagem cultural, nesta pesquisa, é considerado como saber social por aproximar-se do conceito de Rodrigues (2012) e não se confundir com o saber técnico musical a ser construído durante o curso, por isso afirmar a importância do saber social para que a integração com os saberes disciplinares ocorra de forma inteira.

A integração de saberes ocorre através da relação que os professores afirmam fazer com o conhecimento que está sendo ensinado em outra disciplina, de forma concomitante ou concluída: “[...] *Aí, eu vou lá na partitura que eles estão cantando da disciplina do professor de técnica vocal para trabalhar com eles os tipos de acordes*” (P2, 2017). Demonstra-se, assim, que o ensino realizado rompe com uma formação isolada na qual os conteúdos disciplinares conversam através do repertório proposto, local de âncora dos conteúdos, isolado por disciplinas.

As práticas pedagógicas integrada possibilitam uma formação na qual o aluno relaciona a parte com o todo: “[...] 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.21).

Considera-se, também, que a forma mais evidente da relação entre a teoria e a prática na construção do conhecimento do Curso em Canto Coral foi a forma dicotômica associativa, segundo Candau (1995). Essa forma de relação é uma forma que separa os polos, que empodera a teoria em detrimento a prática, ou seja, os conhecimentos teóricos são os primordiais dessa relação, cabendo à prática comprová-los ou não: “a teoria determina a prática ou, inversamente, a prática exige e a teoria se faz útil” (ARAUJO, 2014, p.70). Contudo, as práticas pedagógicas do curso apontam uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática.

O processo avaliativo do Curso, segundo a fala dos professores, apresenta-se sob a forma coletiva, diagnóstica e processual, aproximando-se da proposta de ensino integrado, que traz o acompanhamento processual da construção de conhecimento de forma coletiva e contínua, no decorrer dos procedimentos de ensino.

Por fim, discorreu-se sobre a formação social da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na tentativa de identificar, através das práticas pedagógicas, que formação social é realizada na Escola. Conclui-se que a EMUFPA não possui uma intencionalidade de formação social institucionalizada, cabendo a cada professor desenvolver essa formação como lhe aprouver.

Constatou-se, ainda, que os professores entrevistados realizam as suas práticas pedagógicas aspirando que os alunos tenham uma formação humana através da música, pois, segundo eles, esta não é algo estanque, mas está relacionada com o meio social em que foi criada, trazendo suas devidas intencionalidades, ao que cabe ao aluno analisá-las.

A formação dos professores, todos bacharéis e doutoramento específicos nos instrumentos, e a razão inicial de oferta do curso, alcance da RAP exigida pelo MEC, são fatores que poderiam dificultar a integração de saberes no processo de ensino e aprendizagem no curso técnico em canto coral da EMUFPA, porém os dados revelam que as práticas pedagógicas desses professores estão inclinadas, também, a formar não só o instrumentista, mas o ser humano musicista.

Isso demonstra indícios de uma formação que almeja não só a formação profissional técnica do futuro musicista, mas de um sujeito que poderá criar espaços de atuação profissional e que tem condições de analisar, de forma crítica, o meio social. A educação não “[...] seria a instrução, mas o reconhecimento da essência da sociedade atual e as contradições

que a caracterizam e a possibilidade de isso vir a acontecer teria muito a ver com as finalidades políticas que a ação pedagógica carrega” (ARAÚJO, 2014, p.43).

Conclui-se, portanto, que a integração no sentido de completude do ser é valorizada nas práticas pedagógicas do Curso pesquisado e que a integração dos saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares do Curso é realizada nas práticas pedagógicas desenvolvidas no mesmo, não em sua totalidade e nem de forma institucional. A interdisciplinaridade é o elo de desenvolvimento do objeto do conhecimento (conteúdo) das diferentes disciplinas via repertório, mesmo que a relação entre a teoria e prática seja, em sua maioria, dicotômica. Por fim, compreende-se que a formação profissional ofertada na EMUFPA tem um caráter formativo direcionado predominantemente ao mercado de trabalho, mas também apresenta práticas pedagógicas que indicam uma formação humana integrada.

Isso revela as contradições da prática, vale destacar o quanto essas são marcadas por vários condicionantes, e, por isso, os resíduos de fazeres tradicionais associados a instabilidade pela possibilidade de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve, como uma de suas motivações, o estudo sobre o trabalho profissional desenvolvido na Coordenadoria de Educação Básica e Profissional da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (CEBP/PROEG) da Universidade Federal do Pará (UFPA), além de aprofundar os conhecimentos sobre a educação profissional desenvolvida nessa Universidade, provocando a investigação sobre a integração de saberes realizada na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na UFPA, através das práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso Técnico em Canto Coral.

Assim, definiu-se, durante os estudos no Curso de Mestrado em Gestão e Currículo da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará, o objeto da presente Dissertação: a integração de saberes sociais e saberes disciplinares por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso Técnico em Canto Coral da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA).

Partindo desse objeto de pesquisa, o objetivo geral foi analisar as práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral da Escola de Música da Universidade Federal do Pará para identificar a integração dos saberes disciplinares materializados nas atividades musicais com os saberes sociais dos alunos.

Na pesquisa realizada, a integração se relaciona com valorização do ser humano como sujeito por completo no processo educacional, pois a vida que ele vive é inteira, ficando sem sentido fragmentar o ensino. O homem (sujeito social) traz uma totalidade de valores e dimensões vividas a ser desenvolvida na educação, para que seus conhecimentos sejam aprofundados e a formação educacional aconteça de forma integrada num sentido integral, valorizando a completude do sujeito.

Defende-se que o ensino integrado indique a possibilidade de uma educação que propicie, aos sujeitos, acesso aos conhecimentos construídos por todos e que, a partir disso, possibilita uma educação que emancipa os sujeitos para que eles possam realizar as suas escolhas de forma autônoma, tendo o trabalho como princípio educativo para o alcance de uma formação omnilateral e politécnica.

As práticas pedagógicas dos professores do Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA revelaram que os procedimentos metodológicos valorizaram o saber social do aluno. Os professores relataram que relacionavam os saberes sociais com os saberes disciplinares e com a contextualização social em que os alunos estavam inseridos, mas em

outro instante isso era apartado e os professores ensinavam o saber técnico musical de forma isolada e fragmentada.

Contudo, esse movimento de idas e vindas, integrando e fragmentando saberes, indicou-nos uma relação dialética com o fazer pedagógico desenvolvido pelos professores, os quais, ao relacionarem os saberes sociais aos saberes disciplinares, aproximaram-se do projeto de ensino integrado, oportunizando aos educandos uma educação que amplie os seus conhecimentos e, como possibilidade, expanda a sua visão em relação à sua realidade social.

A relação da teoria com a prática na construção do conhecimento orientou para a análise de como se dava o processo de articulação entre os saberes científicos no processo educativo realizado no Curso. Através das práticas pedagógicas e políticas de oferta do mesmo, identificou-se que a formação do curso possui caráter de formação inicial, sendo necessários aprofundamentos para aperfeiçoamento da técnica, como indicaram os dados da pesquisa.

Com o advento da criação da Rede Federal Tecnológica, constituiu-se a Escola Técnica vinculada à Universidade (ETV), cujas orientações estão atreladas ao Ministério da Educação e vêm da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, por isso a necessidade de cumprir as suas deliberações. A educação realizada na Escola de Música ainda traz ranço de educação conservadora, conforme histórico apresentado neste trabalho.

As dificuldades encontradas para a realização dessa pesquisa foram de cunho formativo, visto a falta de prática de pesquisa e de leitura, que não favoreceram um melhor desenvolvimento, mas com esforço e dedicação as dificuldades foram superadas.

Esta pesquisa proporcionou reflexões que concederam aspectos mais sensíveis e mais humanos, pois a trajetória de aproximadamente dois anos e meio de envolvimento com leituras e análises sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Pública fez compreender que a disputa de poder é evidente na sociedade em que vivemos e que a educação profissional pode auxiliar tanto para diminuir as diferenças sociais quanto para mantê-las.

Isso desperta para uma vigília sobre o fazer profissional a ser realizado, visto que é necessário posicionar-se diante de qual ser humano se quer formar, sabedores de que a intencionalidade do ato de educar é real e que, enquanto profissionais da educação, precisa-se eleger uma para a realização dessa profissão.

Diante dos estudos sobre as diversas propostas educacionais, conclui-se que o ensino integrado é uma referência para respaldar a intenção pedagógica na Educação Profissional

Técnica de Nível Médio, pois ele aponta possibilidades de formar sujeitos sociais autônomos e ainda pode ser considerado como travessia para a educação humana unitária no mundo capitalista em que vivemos.

O ensino integrado é uma referência de prática pedagógica para o alcance da formação omnilateral, por ter, em sua base epistemológica, a formação do sujeito social crítico, porém não é a porta de salvação da educação, pois é necessário interesse político para que o processo de formação aconteça de forma integrada e possibilite, com isso, uma sociedade mais justa. Sabe-se que há interesses sociais para que a manutenção da divisão social de classes aconteça através da educação formal.

Essa temática mostra-se viva e pulsante nos dias atuais, com a lei que re(de)forma o Ensino Médio. Acerca disso há debates de resistências, inclusive por conta da implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, validada pela Lei nº 13.415/17, que aparta a educação profissional da educação básica. O solo para a execução do Ensino Integrado está espinhoso, mas a luta continua e a sua materialização é uma forma de resistência.

BIBLIOGRAFIA

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (et al). **A Educação Profissional no Pará**. EDUFPA. Belém-PA. 2010.

ARAUJO E RODRIGUES, Ronaldo Marcos de Lima e Doriedson do Socorro. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010.

_____, (orgs.). Ronaldo Marcos de Lima e Doriedson do Socorro. **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Autores associados. Campinas/SP. 2011.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima e Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2014.

_____, Ronaldo Marcos de Lima. **A reforma do ensino médio do governo temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres**. HOLOS, Ano 34, Vol. 08. 2018.

ALMEIDA e SUHR, Andréa Cristina de; Inge Renate Fröse. **Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual**. Revista Inter saberes | vol.7 n.13, p. 81 - 110 | jan. – jun. 2012 | ISSN 1809-7286.

ALVES, Rubens. **O sabor do saber. 2017**. Disponível em <https://cebi.org.br/biblia/espiritualidade/o-sabor-do-saber-rubem-alves/>. Acesso em dezembro de 2017.

ALVES, João Paulo da Conceição. **Gênese e Materialidade da Noção de Competências na prática pedagógica de Professores de uma escola de Ensino Médio na cidade de Macapá/Ap**. Tese doutorado UFPA/PPGED.Belém/PA. 2015.

ASSIS e MEDEIROS, Sandra Maria de Assis e Olívia Moraes de Neta. **Práticas Pedagógicas e currículo no Ensino Médio Integrado à educação profissional**. Anais Colóquio Educação profissional. IFRN. 2015

BARATO, Jarbas Novelino. **Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO, 2015.

BARATO, Novelino Jarbas. Entrevista Prof. Jarbas Novelino Barato no Cerfead IFSC - Didática do Saber técnico. Acesso em fevereiro de 2018, disponível no link - <https://www.youtube.com/watch?v=YsVDtvi65Vk>.

BARROS, Liliam e GOMES, Luciane. **Memória e História: 40 anos da Escola de Música da Universidade Federal**. Belém- PA. EDUFPA, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____, LEI nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.**

_____, Resolução de CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p.22.**

_____, Ministério da Educação. **Histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2005b. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em 13 de dezembro de 2016.

_____. nº13.415 de 17 de fevereiro de 2017. **Lei que regulamenta a reforma do Ensino Médio no Brasil.**

_____, 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.**

_____, Resolução nº 614, de 28/06/06 - **Aprova o novo Estatuto da Universidade Federal do Pará- UFPA.**

_____, Resolução nº 616, de 14/12/06 - **Aprova o novo Regimento Geral da Universidade Federal do Pará- UFPA.**

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma Nova Didática.** Petrópolis, Vozes, 1995.

CARA, Daniel. Entrevista dada a UBES sobre a reforma do Ensino Médio. 2016. Disponível em: <https://ubes.org.br/2016/o-notorio-saber-colabora-gravemente-com-a-desvalorizacao-dos-professores-afirma-daniel-cara/#sthash.B8a5xbn5.dpuf>. Publicado 08 de novembro acessado 3 de março de 2017.

CIAVATTA, Maria. **Formação profissional nos Anos 90. Uma questão fora de foco (versão para discussão). II Congresso da associação Latino-Americano de Sociologia do Trabalho.** Lindóia, São Paulo, 1 a 5 de dezembro de 1996.

CIAVATTA, Maria. **O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Porque lutamos?** Trabalho e educação. Belo Horizonte.V.23. p.187-205. Jan-abr.2014.

COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal.** 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012. Programa de Pós-graduação em Educação.

CUNHA, L. Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: UNESP/FLACSO 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora: UNESP/FLACSO. 2005.

ESTIVALETE, E.B. **A crescente preocupação com a integração de saberes através do currículo.** Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 34-46, jan.-jun. 2016

FISCHER & FRANZOI, Maria Clara Bueno e Naira Lisboa. **Formação humana e educação profissional diálogos possíveis**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 29, 2009, 35-51

FORMICE, Renato Cesar. **A importância da Educação Profissionalizante**. 2013. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/49011/a-importancia-da-educacao-profissionalizante>. Acesso 17 de janeiro de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fazendo pelas mãos à cabeça do trabalhador: trabalho como elemento pedagógico na formação profissional**. In: Conferência Brasileira de Educação, 2., 1982, Belo Horizonte. *Anais...* Rio de Janeiro: SENAC/DIPLAN, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais**. *Ideação*, v. 10, n. 1, p. 41–62, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>

_____, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 9ª.ed. São Paulo: Cortez: 2010.

_____, Gaudêncio. **Dimensões Teórico-Methodológicas da Produção do Conhecimento na Educação Profissional**. In Moura, Dante Henrique. **Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016. págs. 25 a 52.

GOMEZ, Minayo Carlos (et al). **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6ª ed. Cortez. SP-2012. (p.19-58).

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

GRAMSCI, Antônio, 1891-1937. **Cadernos do cárcere, volume 2**: edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 4ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Págs. 32 a 53.

HISTERDBR. **Glossário da história da Educação Brasileira**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica.htm. Acesso dia 18 de janeiro de 2017.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento**. *Revista ideias* nº 22, pág. 51 a 59. Porto Alegre, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez. São Paulo. 1994.

MACHADO, Virginia. **Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral**. *Revista Didática Sistêmica* Volume: 1 Trimestre: outubro-dezembro de 2005. IV Semana Acadêmica do Curso de Física da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, em outubro de 2005.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora,

2002.

MARX, Karl. **Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844**. Lisboa. Edições Avante!1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 13 ed. São Paulo. HUCITEC,2013.

MOREIRA, SILVA, GOMES. Camila Mascarenhas, Josinelde Maria Coelho da Francinete Viana. **Avaliação da aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio: uma reflexão crítica**. Anais do III colóquio nacional | eixo temático II – práticas integradoras em educação profissional ISSN: 2358-1190. RN – NATAL.2015.

MOURA, Henrique Moura. **Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Educação e pesquisa**. São Paulo, v.39, n.3, p.705-720, jul/set.2014.

NOSELLA, PAOLO. **Ensino médio: unitário ou multiforme?** Rev. Bras. Educ. [online]. 2015, vol.20, n.60, pp.121-142. ISSN 1413-2478.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovic. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUEIROGA e SILVA. Ana Lúcia Ferreira de e Rosália de Fátima e. **Da Integração Desejada às Práticas Pedagógicas Fragmentadas**. Anais Colóquio Educação profissional. IFRN. 2015

RAMOS, Marise. **O Pacto pelo Ensino Médio: reflexões (pregressas) sobre a educação científica**. Texto. MACHADO, Lucília Regina de Souza. A PROPOSTA SOCIALISTA DE UNIFICAÇÃO ESCOLAR. In: Politecnia, escola Unitária e Trabalho. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

_____, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Versão publicada realizada no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008.

_____, Marise. O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses. Entrevista disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em>. Acesso em 06/10/ 2016 as 14h46.

_____, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos de saúde**. Rio de Janeiro. EPJV, UFRJ 2010.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Saberes sociais e luta de classes: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais z-16**. Cameté/Pará. 2012

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RUMMERT, Sonia Maria. **Projeto escola de fábrica – atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 303-322, jul./dez. 2005.

Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso dia 18 de janeiro de 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico – crítica primeiras aproximações**. 4ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1994.

_____, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara: onze teses sobre educação e política**. 42ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SHIROMA E EVANGELISTA, Olinda, Eneida Oto. **Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança**. Revista Educação e fronteiras on-line, v. 4, p. 21-38, 2014.

SILVA, MELO E NASCIMENTO. Luzinete Moreira da Ticiane Gonçalves Sousa, José Mateus do. **Ensino Médio Integrado e Práticas Pedagógicas Integradoras: Caminhos para A Formação Humana Integral**. Anais Colóquio Educação profissional. IFRN. 2015

SOUSA, Maria Antônia de. **Práticas pedagógicas conceito características e definições**. IV encontro ibero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação. 2013.

TARDIF. Maurice, **Saberes docentes e formação profissional**. IN Saberes, tempo e aprendizado no trabalho do magistério. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TIRIBA e FISCHER, Lia e Maria Clara Bueno. **Saberes do trabalho associado**. In CATTANI, Antônio D., LAVILLE, Jean-Louis; GAIGER, Luís Inácio e HESPANHA, Pedro. Dicionário Internacional da Outra Economia. Coimbra: Editora Almedina, 2009, p. 293-298. (ISBN 978-972-40- 722-6).

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Popular, 2011.

VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?** Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Regimento Geral da Universidade Federal do Pará**. Resolução n. 616, de 14 de dezembro de 2006.

_____, aprova o novo **Estatuto da Universidade Federal do Pará**. Resolução n. ° 614, de 28 junho de 2006. Belém.

_____, **O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Pará 2011 - 2015**. Resolução n. 702, de 9 de novembro de 2011. Belém.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre. Artmed. Reimpressão 2008.

ZAIDAN e CALDEIRA, Samira e Anna Maria Salgueiro. **Práxis pedagógica: um desafio cotidiano.** Paidéia revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Soc. e da Saúde. Univ. Fumec - Belo Horizonte. Ano 10 n. 14 p. 15-32 jan./jun. 2013.

APÊNDICE A – QUADRO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Quadro sobre as práticas pedagógicas da educação profissional

Função social	Transformadora/revolucionária	Alienação/ conformação
Conceito de prática pedagógica	Realizada por professores e alunos numa relação de aprendizado dialética;	O professor é o detentor do conhecimento e a ação educacional é baseada na prática pela prática;
Característica da prática pedagógica	- Valorização da integração do ensino, contextualização, interdisciplinaridade rumo a autonomia social Projeto de ensino integrado – prática pedagógicas integradoras Araujo e Frigotto	-Ensino baseado no desenvolvimento das habilidades e competências técnicas. Centraliza-se nas funções determinadas pelas competências a serem desempenhadas pelos educandos com flexibilidade atual. Araujo e Ramos
Relação professor e aluno	- Relação de respeito e aprendizado mútuo. Alunos e professores aprendem juntos, contemplando a mediação do professor na ação de ensinar. (Rios)	- O professor é o dono do saber e por isso da ação; - Divisão hierárquica – professor ensina e aluno aprende. Saviani
Relação teoria e prática	- Indissolúvel - Candau Práxis como referência - Vazquez - Valorização do saber social do aluno (Rios e Charlot); - A relação dialética entre prática teoria, conteúdo, forma e perspectivas interdisciplinares (Saviani). - Práxis como referência	- Dicotômica: dissociativo e Associativa - Candau - Séries Metódicas como método de ensino - Frigotto - Práticas de repetições de conteúdos fragmentados - Nosella - Valorização da instrução no processo de ensino-aprendizagem-Frigotto. - O contexto social é o elemento fundamental para a definição das práticas pedagógicas a serem adotadas (Verdum) - O determinante é a perpetuação das ideologias hegemônicas SOCIAL. - Valorização do saber instrumental; -A teoria deve servir utilitariamente ao saber demandado. (Araujo)
Teorias Pedagógicas	Pedagogia histórico-crítica	Não críticas: Pedagogia Tradicional e Tecnicista – Pedagogia das Competências
Papel do professor	Mediador – é necessário envolvimento ético-político com a	Interventor – conteudista capacidade de ensinar os

	transformação social; ensina os conhecimentos científicos constituídos. Saviani e Araujo	conhecimentos referentes à disciplina pela qual está responsável – repasse de conhecimento científico. Verdum e Saviani
Papel do aluno	Sujeito social inteiro que aprende e constrói conhecimentos baseados nas dimensões tecnológica, cultural, tendo o trabalho como princípio educativo. Araújo e Frigotto	Receptor de conhecimentos científicos a fim de prepará-lo para ser competente para o mercado de trabalho demandante. Ramos
Ensino	- Integrado – integração do sujeito por completo – Araujo e Frigotto - Valorização do saber social dos alunos e professores (CHARLOT)	- Fragmentado – aligeirado e multiforme - Nosella - Principal elemento para a formação técnica mercadológica. Ele é o fim da ação educacional para suprir a demanda mercadológica. Araujo e Rodrigues
Espaço Físico	Espaço físico apropriado para o desenvolvimento da formação escolar, sem amadorismo no que diz respeito a laboratório, espaços de convivências culturais e acesso às tecnologias de ponta – Araujo	Uma sala de aula com suporte básico, com laboratórios – oficinas-para o ensino técnico prático. Frigotto

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSOR)

- 1- A formação do professor
- 2- Como acontece se as aulas na disciplina do respectivo professor
- 3- O papel do aluno e suas características em relação ao conhecimento a ser construído nas respectivas disciplinas;
- 4- As atividades de ensino realizadas em sala de aula (método, técnica, critérios de avaliação)
- 5- A relação da formação que é realizado em sala de aula a profissionalização músico com formação técnica de nível médio