CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS CAMPUS DIVINÓPOLIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

HÉRIKA EUSTÁQUIA DO CARMO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E A PEDAGOGIA DA BAUHAUS: inspirações para a prática da integração curricular

Divinópolis

2022

HÉRIKA EUSTÁQUIA DO CARMO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E A PEDAGOGIA DA BAUHAUS: inspirações para a prática da integração curricular

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa

Divinópolis

2022

(Catalogação - Biblioteca Universitária – Campus Divinópolis – CEFET-MG)

C287e

Carmo, Hérika Eustáquia do

Educação profissional técnica de nível médio e a pedagogia da Bauhaus: inspirações para a prática da integração curricular. / Hérika Eustáquia do Carmo. -- Divinópolis, 2022.

126 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Campus Divinópolis, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2022.

1. Pedagogia - Bauhaus. 2. Currículo Integrado 3. Ensino Médio. 4. Educação Profissional Técnica. I. Pedrosa, José Geraldo. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDU: 377:37.016

Bibliotecária Responsável Maria Inês Passos Pereira Bueno CRB-6:2805

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃOTECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
CAMPUS DIVINÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

HÉRIKA EUSTÁQUIA DO CARMO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E A PEDAGOGIA DA BAUHAUS: inspirações para a prática da integração curricular

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 21 de julho de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG

Orientador

_____

Prof. Dr. Edson Antunes Quaresma Júnior.

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG

_____

Prof. Dr. Dênis Geraldo Fortunato Fraga

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃOTECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
CAMPUS DIVINÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

HÉRIKA EUSTÁQUIA DO CARMO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E A PEDAGOGIA DA BAUHAUS: inspirações para a prática da integração curricular

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 21 de julho de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG

Orientador

_____

Prof. Dr. Edson Antunes Quaresma Júnior.

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG

_____

Prof. Dr. Dênis Geraldo Fortunato Fraga

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

RESUMO

Esta pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, busca traçar um panorama acerca da Bauhaus – escola alemã de arte, design e arquitetura – e sua pedagogia, e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM integrada. A meta deste estudo foi investigar aproximações entre a EPTNM integrada e a pedagogia da Bauhaus no que se refere à integração curricular e a partir disso pensar como a pedagogia da Bauhaus pode inspirar práticas docentes de integração curricular na EPTNM. Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi compreender princípios e práticas da pedagogia da Bauhaus – voltada para o ensino e a aprendizagem do design – e relacioná-los à EPTNM, particularmente quanto ao ensino e ao currículo integrado. A pesquisa demonstrou haver muitas convergências entre as duas temáticas, o que levou à criação do produto educacional, o vídeo interativo Pequeno Dicionário de Verbetes Bauhausianos para a EPTNM integrada. O vídeo apresenta a pedagogia da Bauhaus conforme suas convergências com as bases conceituais para a EPTNM, como inspiração para práticas pedagógicas integradoras que possam contribuir para a efetivação do currículo integrado.

Palavras-Chave: Pedagogia da Bauhaus. Educação profissional técnica de nível médio. Currículo integrado.

ABSTRACT

This research carried out within the scope of the Professional Master's Degree in Professional and Technological Education - PROFEPT, seeks to outline an overview of the Bauhaus - German school of art, design and architecture - and its pedagogy, and the integrated Technical Vocational Education of Middle Level - EPTNM. The aim of this study was to investigate approximations between the integrated EPTNM and the Bauhaus pedagogy in terms of curricular integration and, from that, to think about how the Bauhaus pedagogy can inspire teaching practices of curricular integration in the EPTNM. Therefore, the objective of the research was to understand the principles and practices of the Bauhaus pedagogy – focused on teaching and learning about design – and to relate them to the EPTNM, particularly in terms of teaching and the integrated curriculum. The research showed that there are many convergences between the two themes, which led to the creation of the educational product, the interactive video Small Dictionary of Bauhausian Entries for the integrated EPTNM. The video presents the Bauhaus pedagogy according to its convergences with the conceptual bases for the EPTNM, as an inspiration for integrative pedagogical practices that can contribute to the realization of the integrated curriculum.

Keywords: Bauhaus Pedagogy. Technical vocational education at High School. Integrated curriculum.

FIGURAS

Fig. 1 - Desigualdade, igualdade, equidade e justiça. Desenho de Tony Ruth. 42
Fig. 2 – Escola de Artes e Ofícios do Grão-Ducado da Saxônia, em Weimar 1907. 54
Fig. 3 – Escola Superior de Artes Plásticas do Grão-Ducado da Saxônia, em Weimar 1907. 54
Fig. 4 –Bauhaus Weimar: A- Escola de Artes Plásticas, B- Escola de Artes e Ofícios. 55
Fig. 5 – Catedral, Xilogravura de Lyonel Feininger para o Manifesto Bauhaus. 56
Fig. 6 – Diagrama curricular da Bauhaus, 1922. 60
Fig. 7 – Diagrama curricular da Bauhaus, 1922. 60
Fig. 8 – Bauhaus Dessau, 1925-1926. Vistas. 62
Fig. 9 – Casa dos mestres da Bauhaus Dessau, 1925-1926. 63
Fig. 10 – Fases do desenvolvimento histórico da Bauhaus. 66
Fig. 11 – Metodologia clássica de prática projetual do design. 73
Fig. 12 – Etapas de desenvolvimento do Produto/Processo educacional, infográfico elaborado por Marcella Sarah Filgueiras de Farias e Andréa Pereira Mendonça. 74
Fig. 13 – Eixos articuladores para a análise e construção de material educativo, segundo Kaplún. 75
Fig. 14 – Representação gráfica da relação entre conceitos como conjuntos matemáticos. 79
Fig. 15 – Organização dos conceitos em rede. 80
Fig. 16 – Complementaridade dos aspectos do desenvolvimento histórico da Bauhaus, em duas versões. 81
Fig. 17 – Diagrama de desenvolvimento das análises. 97

ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

ENA – Exame Nacional de Acesso

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

EMI – Ensino Médio Integrado

MEC – Ministério da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IA – Instituição Associada

PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
2 REFERENCIAL TEÓRICO 22
2.1 EPTNM Integrada ao Ensino Médio 22
2.1.1 Princípios Norteadores 23
2.1.2 O Currículo Integrado 36
2.2 A Pedagogia da Bauhaus 52
2.2.1 Bauhaus 52
2.2.2 Concepções Pedagógicas na Bauhaus 64
3 METODOLOGIA 72
4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES) 78
5 PRODUTO EDUCACIONAL 98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 105
REFERÊNCIAS 112
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL 120

1 INTRODUÇÃO

Na Asa do Vento

Deu meia noite, a lua faz um claro
Eu assubo nos aro e vou brincar no vento leste
A aranha, tece puxando o fio da teia
A ciência da abeia, da aranha e a minha
Muita gente desconhece

Muita gente desconhece, olará, viu?
Muita gente desconhece

João do Vale e Luiz Vieira

Ao começar a leitura dos textos para o Exame Nacional de Acesso – ENA-2019 do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, fui percebendo nexos entre o sentido ontológico do trabalho e o fazer e pensar do *design*, seus princípios conceituais, seus processos criativos e de desenvolvimento de projetos.

No texto “Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács”, de Liliam Faria Porto Borges (2017), ao discorrer sobre a interação do homem com a natureza, que produz o mundo humano, o mundo cultural, a autora menciona que Engels (*apud* BORGES, 2017, p. 103)

> expõe como o homem se diferencia dos outros animais ao ter uma transformação estrutural de sua mão em determinada condição histórica e, a partir daí, o longo caminho até a utilização consciente do gesto – e a teleologia da ação – como trabalho.

O processo de configuração do trabalho e, portanto, do homem, se efetiva, então, a partir de uma transformação da mão, ou seja, da parte corporal que possibilita diretamente a materialidade da ação. Dessa forma,

> tal como está constituído, esse par não apenas serviu aos desígnios do ser humano, como ainda auxiliou seu nascimento, conferiu-lhe precisão, deu- -lhe forma e figura. O homem fez a mão, isto é, destacou-a pouco a pouco do mundo animal, libertou-a de uma antiga e natural servidão, mas a mão também fez o homem. Permitiu-lhe certos contatos com o universo que os outros órgãos e partes do corpo não facultavam. (FOCILLON, 2012, p. 9)

Além disso, Borges (2017) faz referência também ao que diz Lukács, com base em Marx e Engels, a respeito da constituição desse novo ser que intervém no mundo.

O ser humano produz realidade e ao interagir com ela, desenvolve a ciência, a tecnologia e a arte. Sendo o único ser capaz de desempenhar tal intervenção denominada trabalho, o ser humano projeta em pensamento as ações que irá realizar. Isto é, suas ideias são concretizadas por meio de um projeto que relaciona o plano ideal ao concreto.

Portanto, nesse sentido, a humanização do homem ocorre tanto no pensar, quanto no fazer.

Citando Marx, a autora traz a distinção entre as operações realizadas por animais - como a aranha, exímia tecelã, e a abelha, exímia construtora - e pelo ser humano, que seria a capacidade da construção mental daquilo que se vai construir. Ou seja, "no fim do processo do trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente." (MARX *apud* BORGES, 2017, p. 104).

Tal resultado, decorre da ação humana, algo não mais imediatamente dado pela natureza, mas algo humanizado, transformado pelo trabalho (ANTUNES, 2016).

Por analogia às ideias contidas no texto de Borges (2017) encontrei semelhanças com o conceito e os processos do *design*, área da minha formação e à qual me dedico profissionalmente. Pois, em minha vivência com o *design*, o percebo como uma maneira de pensar e fazer, observar e agir, que permeia outras circunstâncias da vida, além de uma profissão – trabalho produtivo, trabalho em seu sentido histórico –, como por exemplo a forma de se relacionar com as questões cotidianas, a busca de soluções para tais, a relação do ser humano com o ambiente, com os recursos naturais e artificiais, com o desperdício, e com os outros seres, por uma perspectiva integrada.

No entanto, a palavra *design*, nem sempre é bem compreendida em sua essência, sendo frequentemente usada, superficialmente, como sinônimo de aparência, estilo, beleza, criatividade, de maneira acessória e não no sentido de um processo. Bonsiepe (2012) afirma que esta banalização, com a perda de rigor no significado original do conceito de *design*, ocorreu a partir dos anos 1990, quando houve um grande aumento do uso aligeirado do termo nas mídias. Com a popularização do termo *design*, ele passou a ser “associado aos aspectos decorativos e simbólico-virtuais, retratando o ‘diferente’, exótico, supérfluo, luxuoso e caro, motivado apenas pelo consumo e pelo lucro fácil (...) não correspondendo à sua verdadeira natureza” (BONSIEPE, 2012, p. 14). Os *designers* vêm há décadas

contestando este mal-entendido e se defendendo de críticas que equiparam o *design* a um instrumento da economia do lucro, do desperdício e do consumismo.

Nesse sentido, se faz necessário recorrer às definições e sentidos da palavra. A etimologia recente do termo *design* está na língua inglesa referindo-se tanto a “plano, desígnio, intenção, quanto à configuração, arranjo, estrutura (e não apenas de objetos de fabricação humana, pois é perfeitamente aceitável, em inglês, falar do design do universo ou de uma molécula).” (DENIS, 2000, p. 16). E a origem

> mais remota da palavra está no latim *designare*, verbo que abrange ambos os sentidos, o de designar e o de desenhar. Percebe-se que, do ponto de vista etimológico, o termo já contém nas suas origens uma ambiguidade, uma tensão dinâmica, entre um aspecto abstrato de conceber/projetar/ atribuir e outro concreto de registrar/configurar/formar. (DENIS, 2000, p. 16)

A tensão proveniente desta ambiguidade se materializa à medida que, historicamente, com a mecanização e, principalmente, com a industrialização, os modos de produção passam a separar criação e produção. Isto é, antes, a figura do artesão era quem concebia o produto e o materializava, depois, a criação e a execução passaram a ser realizadas por pessoas diferentes. Fica evidente a contradição quanto ao termo ter em si as dimensões intelectual e manual e ao mesmo tempo se caracterizar, na prática, pela separação das duas dimensões. A

> passagem de um tipo de fabricação, em que o mesmo indivíduo concebe e executa o artefato, para um outro, em que existe uma separação nítida entre projetar e fabricar, constitui um dos marcos fundamentais para a caracterização do design. Segundo a conceituação tradicional, a diferença entre o design e o artesanato reside justamente no fato de que o designer se limita a projetar o objeto para ser fabricado por outras mãos, de preferência, por meios mecânicos. (DENIS, 2000, p.16)

Por outro lado, essa tensão é dinâmica, pois se caracteriza por um movimento de organização de sentidos e materialidades que não são estáticos ou imóveis e se transformam no tempo e no espaço. Para Denis (2000, p.16), “design, arte e artesanato têm muito em comum" e em meados dos anos 2000, quando o design já havia adquirido certa maturidade institucional, muitos designers já se interessavam pelo resgate "das antigas relações com o fazer manual." (DENIS, 2000, p.16).

Logo, pensar em definições e contradições, trata-se também de considerar os termos e significados em perspectiva cronológica, histórico e social. Dessa maneira, é possível perceber o uso das palavras e a evolução dos contextos em que suas

concepções aparecem, como as palavras *design*, *designer* e a expressão ensino de *design*.

Nesse sentido, nesta pesquisa, o termo *design*, adotado em sua acepção que contém aproximações com o sentido ontológico do trabalho, se refere a um significado antigo, relacionado a algo presente no cotidiano do ser humano, mesmo que o uso da palavra seja mais recente.

Já o termo *designer*, referente ao profissional, se localiza, na transição mencionada a um processo de produção em que o mesmo indivíduo concebe e executa, para outro, em que um indivíduo projeta e outro fabrica, processo que se inicia mesmo antes da industrialização. Nesse contexto, apenas quem se propõe a sê-lo, recebe o nome de *designer* profissional, mas de um modo mais geral,

> todos os homens são designers. Tudo o que fazemos, quase o tempo todo, é design, pois o design é básico para toda atividade humana. O planejamento e a padronização de qualquer ato em direção a um fim desejado e previsível constitui o processo de design. Qualquer tentativa de separar o design, de torná-lo uma coisa por si só, funciona contrário ao valor inerente do design como a matriz subjacente primária da vida. Design é compor um poema épico, executar um mural, pintar uma obra-prima, escrever um concerto. Mas o design também é limpar e reorganizar uma gaveta da mesa, arrancar um dente incluso, assar uma torta de maçã, escolher lados para um jogo de beisebol e educar uma criança. Design é o esforço consciente para estabelecer uma ordem significativa. (PAPANEK,1973, p. 23, tradução livre)

É possível, então, perceber como o *design* é importante para a vida humana, no sentido de se compreender um problema, desenvolver um projeto para resolvê-lo e realizar o projeto.

Por outro lado, quanto à definição do termo *design* associado à atividade profissional, não há unanimidade, mas há uma tendência em admitir que o *design* opera em dois níveis, dá forma material a conceitos intelectuais, unindo teoria e prática, sendo, portanto, uma atividade projetual.

Nesse sentido, ao conhecer a concepção de trabalho e humanização formulada por Marx e Engels e apropriada por Lukács, apresentada por Borges (2017), percebi que a ideia de transformação consciente da natureza pelo ser humano para a construção da sua existência muito se assemelha aos sentidos contidos originalmente na palavra *design* e ao conceito de *design* aqui apresentado enquanto um processo que se refere ao projeto e sua execução para a solução de questões humanas. E assim como as relações do ser humano com a natureza evoluem, não sem tensões, conformidades e contradições, o *design*, no que concerne aos modos de fazer,

produzir, educar e significar socialmente, também está engendrado nessa dinâmica, e com isso, inserido em territórios de disputa, na medida em que contém, nas esferas da produção material e da educação, a possibilidade tanto da multiplicação, quanto da desapropriação dos conhecimentos, contribuindo ou não, para a manutenção das dualidades diversas entre os mais e os menos favorecidos.

Nessa perspectiva, penso o *design* não apenas como ferramenta para o ser humano perceber e encontrar soluções para suas amarras, mas também para criar soluções educativas, pedagogias capazes de proporcionar integração entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Fazendo aproximações com o perfil de designer que pode criar e construir, um professor e/ou um estudante podem criar uma ação que promova a integração e construir experiências que possam integrar de fato.

Não fazendo parte do quadro de servidores da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – RFEPCT, e sem uma vivência efetiva na área da educação profissional, a partir do meu repertório sobre o *design* e do conteúdo lido no texto aqui citado de início e em alguns dos outros textos do ENA, comecei a formular minha atuação no mestrado, pensando em como poderia trazer meu referencial ao encontro da Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Na aula inaugural, quando nos foi solicitada uma breve apresentação e exposição sobre nossas intenções de pesquisa, eu disse:

> Penso que a maneira de ver o mundo, a maneira de pensar o seu lugar no mundo, de atuar no mundo, que é desenvolvida pela prática e pelo estudo da arte e do design, tem muito a contribuir na educação, em todos os níveis, do básico ao superior. Tenho lido e pesquisado sobre algumas escolas e movimentos de arte e design do início do século XX – coincidentes com as vanguardas artísticas desse período, como o movimento holandês De Stijl, a escola russa Vkhutemas e especialmente a escola alemã Bauhaus – que eu acho que têm muito a ver com a formação profissional, com uma escola que prepara as pessoas para atuar no trabalho, mas também para pensar o mundo. Meu interesse é trabalhar as práticas pedagógicas na perspectiva da pedagogia dos processos criativos artísticos. (informação verbal)[1].

Estas percepções se reforçaram no decorrer do primeiro semestre do curso quando pude me aprofundar nas concepções de humanização e trabalho, na importância da educação no processo de humanização, nos princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM, seus fundamentos, bases conceituais e suas questões. Nesse repertório estavam a crítica à segregação escolar fundada na

[1]Fala desta autora na aula inaugural do PROFEPT Divinópolis, em 09 ago. 2019.

dualidade educacional, bem como, a defesa da escola unitária, politécnica e omnilateral, da formação humana integral, do trabalho como princípio educativo, da pesquisa e extensão como práticas pedagógicas e do currículo integrado. Todos esses termos, os quais tratarei mais adiante, trazem a concepção de uma educação que se propõe a formar os indivíduos em diversas dimensões – física, intelectual, social, laboral, científica, tecnológica, política e cultural – sem distinção de classe social. Esse aprofundamento da minha compreensão se deu a partir da disciplina Bases Conceituais da EPT e conforme leituras de autoras e autores de referência em EPT no Brasil, como Marise Ramos, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Eliezer Pacheco e Dante Henrique Moura.

Nesse sentido, à medida que avançavam as discussões, ficava mais evidente a influência do preconceito contra o trabalho manual, não apenas nas relações sociais, mas também na educação e em especial na educação profissional. Preconceito, cuja origem, no Brasil, remonta à escravidão e se mantém por meio da dualidade estrutural que desvaloriza o trabalho manual, enquanto superestima o trabalho intelectual. Assim sendo, a divisão entre teoria e prática – mão e cérebro, fazer e pensar – que atravessa a vida humana, atravessa também as práticas e os currículos escolares, já que estes são uma manifestação específica de um contexto geral.

Para BARATO (2013, p. 34), a

> dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual reserva para o primeiro os domínios do conhecimento, para o segundo, a aquisição de habilidades. Supõe que o primeiro exige inteligência. Sugere que o segundo requer apenas aprendizagem de rotinas mecânicas.

Tanto nas aulas, quanto na literatura e em vídeos e *lives* – frequentes durante a pandemia do coronavírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19, que ocorreu durante o desenvolvimento deste trabalho – a falta de integração curricular entre as disciplinas científicas, humanísticas e técnicas na EPTNM é corroborada por professoras e professores, autoras e autores. Essa falta de integração favorece a perenização da divisão entre mão e cérebro, fortalecendo uma formação do sujeito ancorada na divisão social e técnica do trabalho.

Conforme já mencionei, o conceito de *design* abrange aspectos intelectuais relacionados ao conceber, ao projetar e aspectos operacionais, que se referem a dar forma material ao projetado na mente. Dessa maneira, o *design* traz em si a integração

entre mão e cérebro, fazer e pensar, teoria e prática. Tal elaboração intelectual integrada à posterior materialização do idealizado é algo inerente ao sentido ontológico do trabalho. Nesse sentido, é possível fazer aproximações entre *design* e trabalho em seu sentido ontológico. Todavia, quando se torna profissão, o *design* também contempla o trabalho em seu sentido histórico.

Por outro lado, o

> trabalho, ao fundar o ser social, no entanto, não esgota toda a potencialidade humana. Serão precisos outros complexos sociais para que o devir humano se desenvolva. A educação vai ser um desses complexos potencializadores do desenvolvimento humano. (SANTOS, 2017, p. 45)

Assim, entendendo que não bastam os processos do trabalho em si para a conformação do ser humano, me aproprio desta afirmação para, em analogia, pensar que também não bastam os processos do *design*, é necessário o seu ensino.

Aqui trata-se, pois, de compreender o ensino de *design* como expressão que surge com a sistematização pedagógica que acontece após a divisão entre projeto e fabricação ocorrida pela mudança nos modos de produção, e que busca a formação de um sujeito-profissional que, mesmo inserido num contexto industrial e capitalista – no qual, majoritariamente, quem concebe não é quem executa –, detenha os conhecimentos do projetar e do fabricar e a consciência de seu contexto social, político, econômico, científico, tecnológico e cultural.

Diante de tais delimitações, o que me propus a pesquisar se relaciona com o ensino de *design* como proposto no início do século XX por escolas que procuravam uma nova unidade, uma integração entre o criar e o fazer.

Apesar do processo que envolve esta integração e a que corresponde o *design* não ser algo novo, a sistematização das bases conceituais e ensino do que hoje se denomina *design*, foi elaborada no início do século XX em escolas empenhadas em construir uma nova educação, dentre elas, a alemã *Staatliches Bauhaus Weimar* (Bauhaus Estatal de Weimar), ou simplesmente, Bauhaus.

A pedagogia da Bauhaus teve por premissa integrar em seu currículo a arte e a técnica para formar artistas-artesãos capazes de dominar tanto a criação, quanto a execução do trabalho, tendo compromisso com um amplo alcance social. Segundo Wick (1989, p. 63), o

> programa da Bauhaus compunha-se, basicamente, de dois objetivos: a

> síntese estética (integração de todos os gêneros artísticos e de todos os tipos de artesanato sob a supremacia da arquitetura) e a síntese social (a orientação da produção estética segundo as necessidades de uma faixa mais ampla da população e não exclusivamente segundo a demanda de uns poucos, privilegiados social e economicamente).

Portanto, existem evidências de uma proximidade entre os propósitos da Bauhaus e os princípios da EPTNM integrada no Brasil, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM. Com base nesses apontamentos, a proposta desta pesquisa foi relacionar Bauhaus e EPTNM integrada ao ensino médio com a intenção de demonstrar a aproximação entre as práticas educativas integradoras da pedagogia da Bauhaus e as práticas pedagógicas da docência na EPTNM.

A opção pela Bauhaus, dentre outras experiências contemporâneas a ela e convergentes com os mesmos princípios educativos, políticos e sociais – como a escola russa *Vkhutemas* – se deve à minha maior proximidade com sua história, que é foco de meus estudos há mais tempo, o que me trouxe mais subsídios iniciais para vislumbrar o desenvolvimento da pesquisa. Este repertório me fez perceber, com muita curiosidade e questionamentos, possíveis contribuições que a experiência pedagógica da Bauhaus, por vezes contraditória, porém historicamente potente, poderia trazer para a integração na EPTNM.

Em levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o descritor “Bauhaus”, encontrei 79 resultados de trabalhos defendidos entre 1995 e 2019. Deste total, 58 trabalhos são dissertações de mestrado acadêmico. Nesse universo, 12 trabalhos tratam da Bauhaus sob variados aspectos, como o trabalho de alguns professores. As outras 46, somente citam ou relacionam a Bauhaus a seu tema principal. Um dos trabalhos é uma dissertação de mestrado profissional que se inspira em exercícios realizados por um aluno da Bauhaus em determinada disciplina. Os 20 trabalhos restantes são teses, sendo que apenas quatro tratam da Bauhaus. As demais somente perpassam pelo tema.

Para os termos “pedagogia da Bauhaus”, foram encontrados dois resultados, sendo uma dissertação (2014), que trata da pedagogia da Bauhaus isoladamente, e uma tese de 2001 que apenas a menciona.

Pesquisando com os descritores “pedagogia da Bauhaus e EPT” e "pedagogia da Bauhaus e EPTNM", nenhum registro foi encontrado.

Analisando o resultado desta busca, vi que de um total de 79 trabalhos, apenas

17 tratam da Bauhaus e dentre estes, apenas 1 se refere diretamente à sua pedagogia – não somente às práticas pedagógicas de um professor específico – e nenhum relaciona a pedagogia da Bauhaus à EPTNM. A maior parte dos resultados, 53 trabalhos, é anterior a 2013 e não está disponível no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, sendo classificados como “Trabalho anterior à Plataforma Sucupira”. Dentre estes, muitos não estão acessíveis em nenhuma outra plataforma virtual, pelo que observei com base em buscas no Google pelos referidos trabalhos.

Esta ausência de estudos que relacionam as propostas pedagógicas abordadas neste trabalho, verificada neste campo de pesquisa, é uma sinalização de que o assunto não tem sido explorado neste meio e, portanto, reforça seu caráter inédito e legitima a busca por novas referências de pedagogias integradoras diante das reconhecidas dificuldades de praticar a integração curricular.

No ano de 2019, quando iniciei o percurso neste mestrado, comemorou-se o primeiro centenário de fundação da Bauhaus. A data impulsionou diversas ações em vários países, se estendendo ao ano de 2020. Foram muitas exposições, ações educativas, pesquisas e publicações realizadas por profissionais, estudantes e professores do campo das artes, *design* e arquitetura, ressaltando a influência da escola mesmo 100 anos depois da sua fundação.

A questão central de minha pesquisa foi, portanto, verificar se a pedagogia da Bauhaus possui aspectos de aproximação com as bases conceituais da EPTNM podendo ser uma referência para práticas docentes e para a articulação e a construção do currículo integrado na EPTNM da RFEPCT.

O principal objetivo consistiu em compreender princípios e práticas da pedagogia da Bauhaus – voltada para o ensino do *design* – e relacioná-los à EPTNM e suas reconhecidas dificuldades de praticar a integração curricular. No horizonte estava a meta de encontrar na pedagogia da Bauhaus concepções e experiências que pudessem inspirar a EPTNM e sua diretriz relativa ao currículo integrado.

Nessa perspectiva, procurei examinar/observar e destacar algumas experiências pedagógicas consideradas integradoras, vividas pela escola Bauhaus, na Alemanha, na primeira metade do século XX, e apontar nelas, elementos que pudessem contribuir para a efetividade da pedagogia atual da EPTNM no que se refere à integração curricular.

Especificamente também busquei situar o *design* enquanto criação e fazer humano, e a escola Bauhaus, histórica e conceitualmente, sua missão, bem como

identificar os elementos constitutivos de sua pedagogia, referentes à formação integral.

Em consonância com esse caminho, relacionei os princípios pedagógicos da escola Bauhaus com a EPTNM, tal qual definida nas diretrizes nacionais de 2012 pelo Conselho Nacional de Educação. A partir destas análises, apontando tensionamentos, ora de aproximação, ora de distanciamento, desenvolvi um produto educacional, no formato audiovisual, para apresentar à comunidade atuante na EPTNM da RFEPCT – especialmente aos professores iniciantes – experiências da pedagogia vivenciada pela escola Bauhaus de modo a contribuir na direção de práticas pedagógicas integradoras que possam tornar efetivo o currículo integrado.

Com o desenvolvimento do produto educacional a intenção foi devolver questões à comunidade escolar da qual partiram as questões problema da pesquisa, procurando estimular reflexões sobre como podemos nos apropriar de uma experiência que desafiou paradigmas, como a da Bauhaus do início do século XX, e evoluí-la para as complexidades do nosso tempo e de nossas especificidades.

Cabe ressaltar o contexto político no qual este projeto foi desenvolvido, lembrando que nos três anos desde sua concepção e realização, muitas mudanças significativas ocorreram, especialmente nas orientações conceituais de políticas para a educação no Brasil.

Neste sentido, destaco a revogação da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que é um dos principais referenciais deste projeto acerca da EPTNM, sendo substituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2021. Enquanto a primeira traz orientações para se superar a separação entre formação geral e formação profissional, buscando uma formação integral, por exemplo, por meio da EPTNM integrada ao Ensino Médio, esta última direciona para uma fragmentação do Ensino Médio e para uma tecnicização da educação profissional. Apresenta incoerências ao usar conceitos e termos de campos teóricos opostos, dando a ilusão de que muito pouco foi alterado. Ademais, prioriza a educação profissional voltada para o mercado de trabalho e defende parcerias público-privadas para a oferta da educação pública.

Diante disso, optei por manter a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 como referencial do projeto, por entender que é a proposta de integração entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio com base na formação integral, nela contida, que vai ao encontro do tema escolhido.

Além disso, empiricamente, a partir de relatos diversos de profissionais da área

da EPTNM e de produções acadêmicas referentes a legislações pertinentes e aos currículos prescrito e real, nota-se que há um distanciamento entre o que estabelece a lei e o que é vivenciado nos espaços formais de educação profissional, por isso, há uma tendência em afirmar, que nenhuma das resoluções citadas conseguem, de modo absoluto, moldar as práticas pedagógicas na RFEPCT.

Partindo dessas primeiras considerações, o objetivo da pesquisa não foi apresentar um modelo de currículo integrado a ser reproduzido, mesmo porque, cada currículo integrado deve considerar sua territorialidade, mas sim, observar uma experiência capaz de dialogar com o problema da frequente não efetivação do currículo integrado, e construir aproximações entre os conceitos e concepções de integração na EPTNM e a prática pedagógica da Bauhaus, como referências inspiradoras, como um verbete verbo-visual em movimento para estes conceitos e concepções.

Para isso, no capítulo 2, realizei um levantamento bibliográfico e documental que fundamentou teoricamente a pesquisa e a reflexão acerca da EPTNM e da Bauhaus. Na seção 2.1.1, trazer os princípios norteadores da EPTNM presentes na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e aspectos legais presentes em legislações como a LDB, mostrou que há a prescrição oficial orientada para a prática das concepções de EPTNM preconizadas pelo campo teórico dos segmentos sociais que defendem a efetivação do currículo integrado, mesmo que não tenham mantido fielmente a redação proposta por esses grupos. Apresento em seguida, a importância do entendimento por parte da comunidade escolar acerca do currículo integrado como fator preponderante para sua efetivação, o que passa pela formação docente e pela acessibilidade semântica dos conceitos e concepções do currículo integrado na EPTNM.

Em 2.1.2, ao trazer os fundamentos das concepções de currículo integrado, procurei fazê-lo em uma sequência organizada de forma a explicitar seus significados de maneira encadeada, ou seja, um conceito levando ao outro, para com essa lógica tentar percebê-los como a parte na totalidade.

Na seção 2.2.1, ao traçar o perfil histórico da escola Bauhaus considerando aspectos contextuais, seus antecedentes, sua fundação e desenvolvimento, pude apresentá-la de forma a inseri-la no contexto da pesquisa.

Na seção 2.2.2, procurei expor propriamente as concepções da pedagogia da Bauhaus, buscando observar as conformidades e contradições na proposta

educacional da escola em correspondência com os termos destacados em 2.1.2. Para isso, me vali da complementaridade entre três abordagens a respeito da pedagogia da Bauhaus, o que me trouxe mais elementos de compreensão da dinâmica dos princípios, das práticas, e da formação na escola.

No capítulo 3, ao caracterizar a metodologia da pesquisa, relatando os passos e procedimentos, pude dar significado ao processo, correlacionando sua forma à própria pesquisa. Nesse sentido, tratei o percurso metodológico também como um sistema integrado, em que as etapas se inter-relacionaram não de forma linear no tempo do desenvolvimento, uma depois da outra, mas imbricadas em um todo.

No capítulo 4 fiz o entrelaçamento do exposto no capítulo 2. Procurei fazer elaborações visuais que representassem minha observação acerca dos conceitos e concepções da integração na EPTNM. O que resultou em uma organização e seleção desses elementos coerente com a própria integração. As categorias que orientaram a análise dos dados recolhidos por meio da revisão bibliográfica e documental foram criadas a partir dos conceitos selecionados e direcionaram a busca na pedagogia da Bauhaus de correspondências com a integração na EPTNM. As informações categorizadas deram origem aos verbetes que compõem o produto educacional.

A criação, a produção, a aplicação e a avaliação do produto educacional, foram tratadas no capítulo 5, no qual apresentei o processo de criação do vídeo interativo, que mesclou minha prática projetual profissional como *designer* com as bases teóricas de produção de produtos especificamente educativos. Dessa forma, descrevi a metodologia de criação do meu produto, e os passos requeridos nos mestrados profissionais da área de ensino.

Assim, buscarei apresentar, a seguir, o contexto desta pesquisa: a EPTNM integrada ao ensino médio e a pedagogia da Bauhaus; bem como possíveis convergências, divergências e potências desse encontro.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa se constrói a partir de revisão sistemática de literatura com o intuito de explicitar as concepções de EPTNM, currículo integrado e sua realidade e o percurso histórico, o conceito e a pedagogia da escola Bauhaus.

Como referências para a EPTNM e currículo integrado, foram pesquisados:

- As legislações pertinentes, como a Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012, o Parecer CNE/CEB nº 11 de 9 de maio de 2012; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394/96;

- Produções acadêmicas e artigos de referência da EPT no Brasil, que versam sobre integração curricular na EPTNM da RFEPCT.

- Autores como Ciavatta (2012; 2009), Frigotto (2016), Lottermann e Silva (2021), Moura (2012; 2013; 2021), Pacheco (2011; 2019; 2020), Ramos (2008; 2009; 2014; 2016; 2017; 2020), Rummert (2021), Santomé (1998), Silva, F. T. (2020), Souza Junior (2009).

Para o assunto Bauhaus, foram citados dois tipos de fontes bibliográficas:

- As obras de referência da área, como “A pedagogia da Bauhaus”, de Rainer Wick (1998); “Bauhaus 1919-1933”, de Magdalena Droste (1994); “ABC da Bauhaus”, de Ellen Lupton e J. Abbott Miller (2008); “Bauhaus”, de Karl-Georg Bitterberg (1974).

- Publicações acadêmicas relevantes sobre o tema.

2.1 EPTNM integrada ao Ensino Médio

Fábrica

Nosso dia vai chegar
Teremos nossa vez
Não é pedir demais
Quero justiça
Quero trabalhar em paz
Não é muito o que lhe peço
Eu quero o trabalho honesto
Em vez de escravidão

Deve haver algum lugar
Onde o mais forte não
Consegue escravizar
Quem não tem chance

De onde vem a indiferença
Temperada a ferro e fogo?
Quem guarda os portões da fábrica?

O céu já foi azul, mas agora é cinza
E o que era verde aqui já não existe mais
Quem me dera acreditar
Que não acontece nada
De tanto brincar com fogo
Que venha o fogo então

Esse ar deixou minha vista cansada
Nada demais

Renato Russo

2.1.1 Princípios Norteadores

A legislação brasileira, não obstante as idas e vindas que expressaram por vezes a valorização da relação trabalho-educação, outras vezes sua ruptura, traz em seu principal instrumento de regulamentação, a LDB – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, Art. 1º § 2º), que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, preparando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, Art. 2º). Deixa claro, dessa forma, que a condição de viver em sociedade e de produzir a existência deve ser garantida pela educação nacional.

Ao estabelecer os níveis e modalidades de educação e ensino, a LDB determina o ensino médio como etapa final da educação básica (BRASIL, 1996), atribuindo a esta etapa da educação associar o conhecimento e a prática do trabalho. Como consta na LDB (BRASIL, 1996, Art. 35),

> O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nesse sentido, a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008, Ementa), alterou dispositivos da LDB "para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”, estabelecendo que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de

profissões técnicas.” (BRASIL, 2008, Art. 36-A).

Em síntese, a LDB passa a conter em linhas gerais, as orientações para a EPTNM, que serão mais elaboradas e detalhadas na Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012, que definiu

> orientações para as instituições educacionais e sistemas de ensino, à luz das alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, no tocante à Educação Profissional e Tecnológica, com foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (BRASIL, 2012a, p. 2)

Essas orientações visaram adequar as disposições legais aos debates realizados durante a década de 1980 e que nas décadas de 2000 e 2010 buscou superar as disposições desintegradoras e tecnicistas dadas pelo Decreto nº 2.208/97. Para tanto, a

> atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ultrapassando os limites do campo estritamente educacional, considera o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento do mundo do trabalho, na perspectiva da formação integral do cidadão trabalhador. Portanto, deverá conduzir à superação da clássica divisão historicamente consagrada pela divisão social do trabalho entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles comprometidos com a ação de pensar e dirigir ou planejar e controlar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos à sociedade. (BRASIL, 2012a, p. 8)

Nesse contexto é que foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 6 de 2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ou seja, princípios e critérios para organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação desta modalidade educacional pelos sistemas de ensino e instituições de ensino públicas e privadas (BRASIL, 2012b).

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 estabelece a Educação Profissional e Tecnológica, desenvolvida “nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2012b, Art. 3º), sendo estas formas, assim definidas:

> I – a *articulada*, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:
> a) *integrada*, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;

> b) *concomitante*, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;
> c) *concomitante* na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas *integrada* no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;
> II – a *subsequente*, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2012b, Art. 7º Incisos I e II)

Estas formas de oferta permitem a construção de propostas pedagógicas sobre uma base unitária, que correspondam à identidade do ensino médio e aos contextos da realidade dos jovens brasileiros.

As instituições de Educação Profissional e Tecnológica devem oferecer cursos organizados por eixos tecnológicos que estabeleçam relações com o desenvolvimento local e componham um conjunto de etapas diversificadas e atualizadas, baseadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e na Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2012b). Esta estruturação deve considerar:

> I - a **matriz tecnológica**, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;
> II - o **núcleo politécnico comum** correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os **fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam** as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;
> III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de **linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza**, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;
> IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do **trabalho assumido como princípio educativo**, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;
> V - a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes. (BRASIL, 2012b, Art. 13)

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº6/2012 institui, em seu Capítulo II, do Título I, os Princípios Norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dos quais destacamos:

“I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;” (BRASIL, 2012b, Art. 6º). Este item deixa clara a orientação para que se

priorize a integração na EPTNM, para com isso, superar a histórica dicotomia da "divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços." (BRASIL, 2012a, p. 6).

No inciso II – “respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;” (BRASIL, 2012b, Art. 6º), reafirma-se que os cursos devem proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania (BRASIL, 2012b, Art. 5º).

Os cursos e programas devem articular-se, em suas propostas político-pedagógicas e em seu desenvolvimento curricular, às várias dimensões da vida, assumindo o trabalho como princípio educativo, integrado à ciência, à tecnologia e à cultura (BRASIL, 2012b, Art. 6º Inciso III).

> O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico, associado ao modo de produção); a ciência e a tecnologia compreendidas como os conhecimentos produzidos pela humanidade e que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos, estéticos e políticos, são orientadores das normas de conduta da sociedade. (BRASIL, 2012a, p. 28-29)

Este Inciso III, ao mencionar o trabalho como princípio educativo, valoriza o papel do estágio assumido como ato educativo da instituição educacional. Do estágio como prática profissional supervisionada em situação real de trabalho intencionalmente integrada com o currículo do curso (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2012b).

Como consta no Inciso IV, deve-se garantir a

> articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico. (BRASIL, 2012b, Art. 6º, Inciso IV)

A pesquisa como princípio pedagógico deve orientar a prática profissional prevista no curso, pois, auxilia o estudante no desenvolvimento de uma aprendizagem permanente, estimulando-o à busca de informações e saberes e à experimentação de situações. Assim, em um contexto em que as informações e saberes escolares são amplamente encontrados fora da escola, a pesquisa insere o estudante em um

processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. Se tais conhecimentos possibilitarem a atuação na comunidade, maior sua relevância (BRASIL, 2012a). Significa levar o conhecimento produzido na EPTNM para fora da escola, em acordo com o Princípio “V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem” (BRASIL, 2012b, Art. 6º, Inciso V).

O princípio VI estabelece a “indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2012b, Art. 6º, Inciso VI), instituindo, assim, o dever das instituições educacionais que ofertam a EPTM de superar a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

> As instituições internacionais de Educação Profissional nos têm ensinado que a melhor maneira para desenvolver os saberes profissionais dos trabalhadores está na sua inserção nas várias dimensões da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho, bem como de sua contextualização, situando os objetivos de aprendizagem em ambiente real de trabalho. Esta perspectiva indica que é errada a orientação para planejar as atividades educacionais primeiramente para se aprender teoricamente o que terão de colocar em prática em seus futuros trabalhos. Ao contrário, o que se exige é o desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas, garantindo o necessário “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (inciso II do Artigo 3º da LDB) e que relacionem permanentemente “a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (inciso IV do Artigo 35 da LDB). A escolha por um determinado fazer deve ser intencionalmente orientada pelo conhecimento científico e tecnológico. Este, por sua vez, não deve ser ensinado de forma desconectada da realidade do mundo do trabalho. Este ensino integrado é a melhor ferramenta que a instituição educacional ofertante de cursos técnicos de nível médio pode colocar à disposição dos trabalhadores para enfrentar os desafios cada vez mais complexos do dia a dia de sua vida profissional e social. (BRASIL, 2012a, p. 11)

Significa tomar o trabalho como princípio educativo,

> objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados. (BRASIL, 2012a, p. 29)

Consta ainda na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que a

> prática na Educação Profissional compreende diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, visitas técnicas, simulações, observações e outras. (BRASIL, 2012b, Art. 21, § 1º)

No item VII do mesmo capítulo, é diretriz a presença da interdisciplinaridade no currículo e na prática pedagógica, para que dessa forma possa-se romper com a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização disciplinar tradicional (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2012b).

> A organização curricular deve fundamentar-se em metodologia interdisciplinar [...] os componentes curriculares são compostos de forma integrada e estão voltados para a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem. O desafio maior para o professor, ao atuar segundo este modelo, reside na sistematização da atuação do estudante e na orientação do mesmo nas trilhas da aprendizagem de forma permanente. A interdisciplinaridade, portanto, deve ir além da justaposição de componentes curriculares, abrindo-se para a possibilidade de relacioná-los em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação, para dar conta do desenvolvimento de saberes que os conduzem ao desenvolvimento do perfil profissional de conclusão planejado para o curso. (BRASIL, 2012a, p.47)

A interdisciplinaridade, a flexibilidade e a contextualização são bases que orientam a organização curricular na lógica dos eixos tecnológicos, como consta no Princípio Norteador VIII:

> contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas. (BRASIL, 2012b, Art. 6º, Inciso VIII)

Nesse caso, a premissa é que um curso organizado de acordo com o contexto da instituição educacional e com a realidade do estudante e do mundo do trabalho possibilita aprendizagens mais significativas, integrando mais efetivamente a teoria e a vivência da prática profissional. A flexibilidade na construção curricular que possibilita organizar os conteúdos por módulos, disciplinas, projetos etc., permite aos estudantes escolherem itinerários diversificados (BRASIL, 2012a, p. 47). A flexibilidade também está contemplada no Princípio Norteador XIV:

> flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos. (BRASIL, 2012b, Art. 6º, Inciso XIV)

O conceito da contextualização também se aplica aos princípios norteadores IX, X, XI, XII, que tratam da articulação com os arranjos socioprodutivos locais e do

respeito e reconhecimento à diversidade e à identidade dos sujeitos, e às formas de produção, trabalho e cultura.

> IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;
> X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,
> XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;
> XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas. (BRASIL, 2012b, Art. 6º)

Destaco, por fim, os princípios norteadores XIII e XVII que tratam do direito reservado às instituições educacionais de construírem, na forma e na concepção pedagógica, um projeto político-pedagógico e uma organização curricular que permitam a materialização das diretrizes nacionais da EPTNM.

> XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;
> [...]
> XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2012b, Art. 6º)

Segundo Ramos (2016), as afinidades com a concepção pedagógica defendida na perspectiva da classe trabalhadora demonstram o significado e a relevância desses princípios norteadores da EPTNM definidos pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012.

Nesse sentido, o

> currículo, consubstanciado no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. (BRASIL, 2012b, Art. 15)

Significa que cada instituição deve construir, de modo participativo, um currículo que garanta ao estudante a formação geral e a formação profissional, proporcionando:

> I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;
> II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
> III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;
> IV - domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;
> V - instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;
> VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho. (BRASIL, 2012b, Art. 14)

Dentre os passos a serem considerados para a organização curricular na EPTNM integrada ao Ensino Médio, destaco no Artigo 22, a flexibilidade, já mencionada nos Princípios Norteadores. A flexibilidade garante a possibilidade de trabalhar um currículo que não se prenda à tradicional fragmentação do conhecimento em disciplinas, ao sugerir uma

> organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2012b, Art. 22, Inciso V)

Tais possibilidades de se construir para a EPTNM integrada um currículo flexível, interdisciplinar, contextualizado, que integre teoria e prática articulando a formação desenvolvida no Ensino Médio à formação profissional, relacione e integre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura, entendendo esse processo como uma totalidade, são formas de se concretizar a ideia de um currículo integrado.

Diante das bases legais e diretrizes curriculares nacionais expostas no texto, os fundamentos da formação almejada na EPTNM integrada, são consubstanciados no currículo integrado, sendo este, portanto, na EPTNM integrada, a expressão de uma formação humana integral que proporcione

> para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão

> global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico presente na prática profissional dos trabalhadores e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais. Nesta perspectiva, não basta apenas desenvolver habilidades para aprender a fazer, pois é preciso descobrir que existem outras maneiras para aquele fazer, em condições de dirigir o seu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso que o cidadão detenha a inteligência do trabalho que executa. (BRASIL, 2012a, p. 38)

Para tanto, o currículo integrado precisa ser colocado em prática, ser realidade, o que pressupõe um entendimento, principalmente, de docentes e instituição, acerca de como fazê-lo, e como, por meio dele, proporcionar uma formação integral. Sobre o currículo integrado nos Institutos Federais da RFEPCT, mas que se estende a toda a rede,

> parece haver dissintonia entre o que os IF concebem por Currículo Integrado e o entendimento mais recorrente de quem faz a gestão desses processos, a assimilação dos docentes que atuam em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as expectativas dos estudantes em relação a isso. Há múltiplos fatores que podem estar por trás desse descompasso, tais como elementos de ordem epistemológica, metodológica, ético-política e pedagógica. Essa inter-relação entre o ideal, que é o proposto nos documentos que fundamentam o Currículo Integrado e o que está sendo efetivamente possível de ser implementado, impacta profundamente no processo de ensino e aprendizagem nos IF. Os sujeitos envolvidos neste processo, se não tiverem claras as bases conceituais de seu ofício enquanto professor da EPT e convergindo para um alinhamento da visão dos estudantes acerca do Currículo Integrado em tudo o que isso implica, podem transformar o que seria a oportunidade de um ensino focado na visão de uma formação omnilateral em um problema intransponível. (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 135-136)

Dessa forma, é necessário aos docentes da EPTNM, a teoria e a prática do currículo integrado, ou seja, o conhecimento teórico que o fundamenta e a experiência do fazê-lo, além do domínio de saberes de suas áreas de conhecimento, do setor produtivo do eixo tecnológico no qual atuam e dos saberes pedagógicos. “Na realidade, em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar” (BRASIL, 2012a, p. 55), tendo em vista a efetivação dos Princípios Norteadores da EPTNM, valendo-se do amparo legal para participar da realização de uma educação que prima pela formação integral. De acordo com esta colocação, pressupõe-se que a formação docente para a EPTNM integrada ao ensino médio prepararia tanto para as necessidades específicas da EPTNM, quanto para a prática do currículo integrado na direção da formação humana integral. No entanto, segundo Frigotto (2016) temos uma contradição, pois, “a

realidade é integrada e a nossa formação é de gavetas, e de autossuficiência na gaveta".

A formação docente para a EPTNM, nessa perspectiva, traz desafios e especificidades que a distinguem na formação docente para a Educação Básica. No Artigo 40 da Resolução CEN/CEB nº 6/2012, estão estabelecidos os parâmetros para a formação inicial para a docência dos professores de cultura técnica na EPTNM: pode ser realizada em cursos de graduação, programas de licenciatura ou outras formas; deve ser viabilizada pelos sistemas de ensino, e organizada com possível cooperação de instituições de Ensino Superior e do MEC; aos docentes não licenciados, é permitida a participação em processos que reconheçam seus saberes profissionais[2] (BRASIL, 2012b).

Porém, como veremos mais adiante, os professores – e a comunidade escolar como um todo, não têm o entendimento acerca do currículo integrado e são em parte responsabilizados pelo fracasso na efetivação deste por oferecerem resistência, por exemplo. No entanto, a formação docente parece não incluir as bases teórico-metodológicas fundamentais que conceitualizam e direcionam a prática do currículo integrado, e isto é uma questão política.

As diretrizes definidas pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012, especialmente em seus Princípios Norteadores, são um guia para a prática do currículo integrado na EPTNM. Porém, a fragmentação do conhecimento e a segmentação curricular são paradigmas enraizados na cultura escolar e de difícil ruptura. Ramos (2014, p. 25-26) faz uma reflexão sobre esta dificuldade, questionando se alguma escola conseguiu praticar o currículo integrado plenamente:

> Talvez nenhuma, e nunca haverá uma escola que consiga implantar o currículo integrado em sua totalidade. Porque menos que uma forma, ou um formato, ou um modelo, a integração é um processo que se constrói no fazer cotidiano da escola. Até os dias atuais temos tentativas de integração e tentativas de instituições que se organizam visando avançar mais nesse projeto integrador. Exemplos de instituições que explicitamente compactuam e têm construído o currículo integrado em sua essência há poucas, mas podemos citar a experiência do campus Chapecó, do Instituto Federal de Santa Catarina, que chegou a fazer um desenho curricular bastante ousado, que resultou em um grande debate dentro da instituição. Inclusive, nessa experiência, não tem uma configuração disciplinar, o trabalho é realizado por meio de eixos norteadores, e tem uma inspiração no projeto integração da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Esse projeto foi desenvolvido dentro de um Instituto que possuía um campus novo. Por isso, então, começaram

[2] De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, a data limite para adequação da formação pedagógica dos docentes não licenciados em efetivo exercício da profissão foi o ano de 2020.

> do zero e têm construído o currículo nesta perspectiva integradora.

Além do Campus Chapecó, do Instituto Federal de Santa Catarina, existem outras experiências exitosas de integração, como no IFFAR – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, no Rio Grande do Sul; no IFSP – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* Sertãozinho; e no IF Goiano em Goiás, entre outras. Todas estas experiências construídas pela coletividade e que contam com uma intensa participação docente (ARAÚJO, 2019). Porém, representam uma pequena parcela do total de instituições da RFEPCT[3].

Pelo exposto até aqui, o currículo integrado é um dos caminhos para uma formação humana integral e muitos são os empecilhos para colocá-lo em prática, mas a necessidade de fazê-lo é urgente, pois, o

> futuro do trabalho no mundo dependerá, em grande parte, do desenvolvimento da educação, desde que se consiga garantir sólida educação geral de base para todos e cada um dos seus cidadãos, associada a sólidos programas de Educação Profissional para seus jovens em processo formativo e seus adultos em busca de requalificação para o trabalho. Depende, também, fundamentalmente, do desenvolvimento da capacidade de aprender, para continuar aprendendo neste mundo em constante processo de mudanças. A descrição exata do futuro do trabalho, portanto, é a descrição de uma realidade nem de longe imaginada na virada do século e que será totalmente transformada daqui a outros dez anos ou mais. O que se vislumbra nesse novo ambiente profissional é um trabalho executado basicamente em equipe e orientado para a solução de problemas cada vez mais complexos, oferecendo-lhes respostas cada vez mais flexíveis, criativas e inusitadas. Nesta nova realidade, é impossível para todos os cidadãos e em especial para os trabalhadores passar algum minuto sem aprender. Esse processo de aprendizagem permanente, inclusive na Educação Profissional e Tecnológica, deve contribuir efetivamente para a melhoria do mundo do trabalho, propiciando aos trabalhadores os necessários instrumentos para que possam romper com os mecanismos que os habilitam exclusivamente para a reprodução do *status quo* do capitalismo. (BRASIL, 2012a, p. 11-12)

Para alguns autores a ausência da compreensão, por parte da comunidade escolar, acerca do currículo integrado e suas bases conceituais seria a principal dificuldade de efetivação deste modelo curricular, o que demonstra que este tema, apesar de bastante discutido, mais efetivamente após a publicação do Decreto-Lei Nº 5.154/2004, com a possibilidade de integração da formação profissional à educação básica, ainda não é claramente entendido. Esta contradição evidencia particularidades do discurso teórico da EPTNM tanto na fala de seus interlocutores, quanto na literatura

[3]Ao todo, 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país, em 2019 (MEC, 2018).

e produções acadêmicas da área. Os próprios autores reconhecem em suas falas e textos, que são de difícil entendimento e se propõem a evoluir para uma linguagem mais acessível,

> [...] há a boa vontade dos colegas que querem ler, estudar sobre o que se discute na escola, mas depois desistem. Porque a gente tem um problema seríssimo, nos nossos textos, nas nossas falas, de não ser inteligível, quantas vezes as pessoas me deram toques sobre isso, não entenderam nada do que você falou. Agora tenho que perguntar, será que estou melhorando? (RAMOS, 2016, n.p.)

No entanto, este aspecto da inacessibilidade acaba por limitar o alcance do conhecimento desenvolvido sobre a EPTNM, redundando em um falar para si.

Talvez, tal situação seja aceitável, considerando que o debate sobre o tema é relativamente recente e que na história do país a maior parte do tempo houve o domínio da perspectiva hegemônica em todas as áreas da vida, inclusive a educação, já que

> a formação da sociedade brasileira foi marcada, principalmente, por três elementos essenciais: a escravidão, o déficit democrático e a ausência de Projetos Nacionais consistentes. Em nossos 518 anos de história, durante 388 anos todo o trabalho produtivo foi exercido por escravos trazidos a força da África ou seus descendentes. Esta é a raiz de uma elite perversa, preconceituosa, antidemocrática e de uma sociedade marcada pelo preconceito e pela exclusão. Em nossa história tivemos apenas 47 anos de Estado Democrático de Direito e, mesmo estes, com enormes limitações. Por isto, a falta de uma cultura democrática permeia todos os segmentos da sociedade brasileira com inevitáveis consequências sobre nossa vida política. (PACHECO, 2019, p. 4-5)

São frequentemente mencionadas a falta de interesse de professores, técnicos e gestores e a deficiência na formação docente que não apresenta as bases da educação profissional como sendo as causas da incompreensão e por conseguinte, da não efetivação do currículo escolar. Acerca dessa perspectiva, destaco a fala de uma participante de uma mesa-redonda sobre ensino integrado, ao dialogar com um pedagogo que questionava o fato de que em toda a sua formação acadêmica em pedagogia nunca ouviu o termo politecnia:

> As pessoas querem o conceito de politecnia, mas não querem a raiz do conceito de politecnia. A raiz do conceito de politecnia é marxista, é socialista e é revolucionária. E ele não se coaduna com uma sociedade capitalista extremamente desigual e fundamentada no autoritarismo, como a sociedade brasileira. Então, o que nós estamos falando aqui é de uma contradição, de um sonho, de um desejo utópico de realizar uma outra sociabilidade. Por isso,

> a gente não estuda politecnia. A gente não se forma pra isso, porque a perspectiva é de não nos formar pra isso mesmo. É de reforçar a ideia da alienação do trabalho. A gente precisa ter essa clareza.[4] (MESA-REDONDA, 2016)

Por esse diálogo, fica evidente o desafio da ausência de uma formação de professores para a educação profissional que compreenda as bases da educação profissional.

Em sua pesquisa no PROFEPT, Medeiros (2021) apresenta que os estudos acadêmicos sobre a integração curricular no EMI dos IFs trazem questões similares a respeito da distância entre o que se propõe e o que se pratica. Os trabalhos apontam para currículos que não estimulam a integração, práticas docentes individualizadas em suas disciplinas, numa perspectiva tradicional de fragmentação e justaposição. A autora enfatiza que há muitas menções a ações interdisciplinares isoladas de professores que têm afinidade entre si, mas estas não constituem iniciativas suficientemente integradoras. Outro ponto destacado por Medeiros (2021, p. 52-53) como recorrente em muitos trabalhos é "a necessidade de formação inicial e continuada de professores e equipe pedagógica, com subsídios para o planejamento e execução de um currículo, de fato, integrado".

Os estudos apontaram, além desconhecimento sobre a integração curricular, outras limitações para a prática de um currículo realmente integrado,

> o acúmulo de atividades administrativas pelos professores; carga horária elevada; necessidade de contratação de pessoal; deturpação do foco do EMI, ora para a preparação para o Enem, ora para atender apenas ao mercado de trabalho; a verticalização do ensino nos IFs, que geram uma sobrecarga de trabalho para os docentes; limites físicos que impedem a aproximação dos envolvidos e até mesmo rivalidade entre professores de formação geral e professores de formação técnica. (MEDEIROS, 2021, p. 53)

Marco Antônio de Carvalho, professor do PROFEPT, defende que a cultura escolar não se muda por decreto, logo, a formação continuada é importante e enfatiza: “todos os meus orientandos que trabalharam com esse tema, constataram que até os alunos que chegam no PROFEPT, que são da rede, trabalham na rede, não sabem ‘nem por onde passou’ esses conceitos da EPT” (CARVALHO, 2021, n.p.).

Acerca da institucionalidade e da proposta político-pedagógica da RFEPCT,

---

[4] Fala da professora participante/ouvinte Lorene Figueiredo, na Mesa-redonda “Ensino Integrado, Politecnia e Institutos Federais: por que lutamos?”, realizada no dia 15 de abril de 2016, no IFFluminense campus Santo Antônio de Pádua.

Pacheco (2019, n.p.) defende que a falta de compreensão é a maior ameaça à sua sobrevivência,

> porque se os atores que constroem e conduzem os institutos não tiverem compreensão da sua própria especificidade obviamente que eles não terão futuro e não é fácil nós construirmos, em um país como o Brasil, algo como aquilo que Paulo Freire chama nos seus livros de "inédito viável".

Assim, um dos principais desafios para a cultura escolar na EPTNM é “aprofundar a compreensão do significado de Educação Integral, Ensino Médio Integrado, Formação Humana Integral (Omnilateral) e Politécnica. Esta compreensão ainda apresenta limitações o que leva a equívocos.” (PACHECO, 2020, p. 19).

No sentido de buscar elementos para uma tentativa de compreensão do assunto, passo a uma breve indicação dos sentidos e concepções de currículo integrado.

2.1.2 O Currículo Integrado

Para Silva F.T. (2020) estudar o currículo integrado requer o apoio da teoria crítica do currículo – estando este também presente na teoria pós-critica –, de base marxiana, que possibilite um conjunto de conhecimentos com vistas à construção de práticas curriculares que garantam uma formação social, científica, afetiva, política, cultural, de maneira integrada e emancipatória, no sentido de impulsionar a percepção de uma realidade passível de transformação, num processo contextualizado, histórico e dinâmico. Segundo Lottermann e Silva (2021, p. 22), o que confere à teoria crítica o campo de estudo do currículo integrado, é, além de sua sustentação teórica, o “combate à dualidade – que marcou a história da educação brasileira (...) dualidade entre a educação destinada aos trabalhadores e seus filhos e a que se garantiu para as camadas que ocupam a parte superior da pirâmide social.”

Há várias concepções de currículo integrado. No campo das teorias do currículo, uma das origens do conceito de currículo integrado remonta, segundo Silva F.T (2020) ao inglês Basil Bernstein a partir de sua observação de escolas londrinas, nas quais percebeu um currículo com conteúdos claramente delimitados e separados, ao qual chamou de currículo coleção. Em sua elaboração teórica, Bernstein

> desenvolve um olhar que investiga a maneira como a sociedade seleciona e

> distribui os saberes, isso reflete a distribuição do poder, que se traduz nas propostas teóricas curriculares por ele apresentadas: o enquadramento, (coleção) por disciplinas garante as relações de poder da sociedade, pois promove a fragmentação do conhecimento (...) entre as disciplinas, discursos e funções. (SILVA, F.T., 2020, p. 36)

A perspectiva de Bernstein questiona “o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social.” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 33).

Em contrapartida ao currículo coleção, Bernstein propôs um conceito de currículo em que os conteúdos não percorrem caminhos distintos, e sim, mantêm entre si uma relação aberta de integração, e denominou-o currículo integrado (SILVA, F.T. 2020). A diminuição da fragmentação do conhecimento escolar nesta proposta curricular “promove maior iniciativa de professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.” (RAMOS, 2009, n.p.).

Outra contribuição para a concepção de currículo integrado refere-se à análise teórica de Santomé (1998) quanto a uma construção do conhecimento global a partir de uma unidade entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento, por meio de interdisciplinaridade e do compromisso com o desenvolvimento integral do estudante, considerando a presença de um ou mais eixos estruturantes/integradores. A interdisciplinaridade, nessa perspectiva, pode possibilitar, pedagogicamente, a diluição das fronteiras entre as partes do conhecimento fragmentado.

Ambos, Bernstein (SILVA, F.T. 2020) e Santomé (2018), têm como ponto de partida a percepção de que a fragmentação do currículo em disciplinas isoladas, é em grande parte, consequência da fragmentação do conhecimento e dos processos de produção e da superespecialização do trabalho, perspectivas que coadunam com outras concepções de currículo integrado, baseadas em pensadores da teoria social, que dialogam com as questões do mundo do trabalho, e que, como trarei a seguir, são as bases conceituais da EPTNM da RFEPCT.

Como já mencionei, o currículo integrado, em síntese, é a expressão da formação humana integral proposta e pretendida na EPTNM da RFEPCT, sendo assim, se faz necessária a compreensão sobre as abordagens teóricas que influenciaram a concepção de formação humana integral nesse contexto.

Apoiando-se em concepções pedagógicas, como as de Santomé (2018) e Bernstein (SILVA, F.T. 2020), e incorporando as formulações educacionais teórico-

conceituais de duas vertentes de pensamento, uma de tendência marxista e gramsciana e uma segunda também gramsciana, influenciada pela ontologia do ser social desenvolvida por Lukács (CIAVATTA, 2009), vários segmentos da sociedade em conjunto com educadores e pesquisadores mais progressistas da educação brasileira promoveram um intenso debate na década de 1980, já citado aqui, buscando estabelecer um projeto de educação profissional, em especial no ensino médio, que superasse a hegemonia do tecnicismo e a divisão dualista da educação. Cisão esta, entre a escola para a classe trabalhadora que ensina a obedecer e operar e a escola para a burguesia que ensina a dar ordens, liderar, comandar os processos sociais, econômicos e políticos (ALTHUSSER *apud* MANOEL, 2022).

Desse modo, é possível perceber, que o currículo é uma expressão das relações sociais de poder, sendo com isso, campo de tensões e disputas. O currículo do ensino médio apresenta uma disputa particular. Segundo Ramos (2014, p. 17)

> ao se tratar de um momento em que o estudante está fazendo uma transição da vida infantil, adolescente, para a vida adulta, é um momento em que esse sujeito é disputado. As concepções em luta na sociedade disputam o sujeito que está no ensino médio. Porque a formação que ocorre nesta etapa de ensino pela especificidade biopsicológica desse momento, e também pelo tipo de relação que esta formação tem com as ciências é fundamental para definir a própria sociedade e a configuração social na sua totalidade. (...) Nessa fase as relações entre a ciência, conhecimento científico e produção, modo de produção da existência, processo econômico, de geração e distribuição de riqueza e trabalho, a divisão social do trabalho, a divisão social da riqueza, se manifestam.

Esses apontamentos confirmam que a educação profissional de nível médio, pensada a partir da perspectiva da classe trabalhadora, é uma proposta historicizada – pois remete ao “contexto das lutas da sociedade, desde os anos 1980, no campo das ideias” pela defesa de uma formação humana integral – que se apoia nas concepções teóricas do campo do currículo e incorpora concepções do campo da teoria social, e se insere nas tensões e na disputa desta etapa da trajetória educacional dos sujeitos, com vistas à clarificar sua finalidade, diante do domínio histórico do pensamento hegemônico.

Por conseguinte, essa proposta defende uma concepção de currículo integrado para a formação integral dos sujeitos fundamentada em dois conceitos:

> a "escola unitária", uma perspectiva ou mesmo uma utopia de superar a escola dual, seja na estrutura, seja no seu conteúdo interno, e a "formação omnilateral". A escola unitária, então, é a escola que não seja dividida para

> os segmentos sociais, mas que constrói na relação entre conhecimento e trabalho uma compreensão orgânica de mundo na formação dos seus sujeitos.
> Usualmente, a concepção que se tem da escola unitária, de uma formação omnilateral, diz respeito a formulação das propostas de educação a partir da perspectiva dos trabalhadores. Mas na verdade, a concepção de escola unitária defende a formação do sujeito nas suas múltiplas dimensões. Porque a educação da classe trabalhadora se caracterizou por uma dimensão, apenas na dimensão do fazer, enquanto as elites, os dirigentes foram tendo a escola primeiro, no sentido de uma formação que desenvolva as capacidades, as capacidades sensíveis, estéticas e também comunicacionais e científicas.
> Uma formação omnilateral tem como projeto e como pressuposto a possibilidade de que, o ser humano nos seus momentos de formação, suas experiências formativas possam ajudar tanto a desvelar e revelar potencialidades que cada um possui, quanto potencialidades que possam ser futuramente desenvolvidas. E que permitam ao sujeito compreender a multiplicidade de conhecimentos e de recursos que a humanidade produziu. Então, não é somente a concepção de formação omnilateral, mas também é o desenvolvimento das potencialidades múltiplas.
> Por exemplo, se perguntarmos aos alunos que fazem parte de um coral na escola técnica, qual deles estuda canto, provavelmente nem todos estudam música fora do coral. Talvez não tenham tomado essa capacidade fantástica de cantar e de sensibilizar e a tenham transformado em profissão - quer dizer, o processo pelo qual ganha materialmente a sua existência, no mundo reconhecido pela sociedade. Mas descobriu essa potencialidade porque a escola permitiu essa materialidade, ou porque alguém já cantava antes de fazer parte do coral da escola. O que queremos ressaltar é a diversidade. Então, descobrir e desenvolver a capacidade de cantar, de emocionar, de produzir emoções com requinte técnico, e ao mesmo tempo estar dentro de uma fábrica, e ao mesmo tempo amar e se relacionar socialmente. Ora, essa é a formação omnilateral na sua essência. É isso que nós pensamos da sociedade, e esse é o espírito e a ideia da formação omnilateral, da formação em todos os sentidos. (RAMOS, 2014, p. 19-20)

A formação omnilateral vai além da formação apenas para o mercado de trabalho. Seu conceito tem relação com uma formação integral dos trabalhadores e foi desenvolvido a partir de uma interpretação que se preocupa com as

> condições históricas das sociedades, tomando por base a sociedade industrial em desenvolvimento na Europa do século 19. (...)A divisão da sociedade em classes reflete na forma como os bens culturais são distribuídos, entre os quais está o conhecimento acumulado pela humanidade e organizado pelos currículos escolares. (LOTTERMANN; SILVA, 2021, p. 23)

O conceito de omnilateralidade “se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas” (SOUZA JUNIOR, 2009, n.p.). A formação omnilateral, formação geral humanística, educação corporal e profissional-tecnológica, tem o trabalho como princípio educativo e pode se realizar

mediante um projeto de educação politécnica (RAMOS, 2016; 2017).

A concepção politécnica de educação visa proporcionar aos sujeitos a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sociais, históricos, culturais, filosóficos, da produção da vida, da produção moderna. Não há lacuna entre a técnica e a cultura, o que remete a uma abordagem integrada dos conhecimentos. A educação politécnica almeja a união entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia – entre outras dimensões da vida – na formação básica e profissional, como eixos estruturantes da formação humana. Ou seja, visa a compreensão do ser humano como produtor da sua existência – trabalho; que produz conhecimento na relação com a realidade objetiva – ciência; produz formas, modos de vida – cultura; e compreende as conquistas e possibilidades da produção, aplicação e apropriação de práticas, saberes e conhecimentos como extensão das capacidades humanas – tecnologia. Busca ainda a garantia, na formação dos sujeitos, dos fundamentos científicos-tecnológicos que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (RAMOS, 2016; 2017).

O trabalho como princípio educativo, segundo Ramos (2016; 2017), tanto emerge como fundamenta a reflexão sobre a educação profissional de concepção omnilateral e unitária, já que trata da primeira mediação entre homem-natureza-homem, numa perspectiva, também, da práxis econômica, como fundamento da profissionalização de pessoas na sociedade moderna. Sendo que a profissionalização, sob essa perspectiva, se opõe à simples formação para o mercado de trabalho, e incorpora valores ético-políticos e conteúdo histórico-científico que caracterizam a práxis humana. Por essa perspectiva, Nascimento e Santos (2021, p. 7) nos trazem que

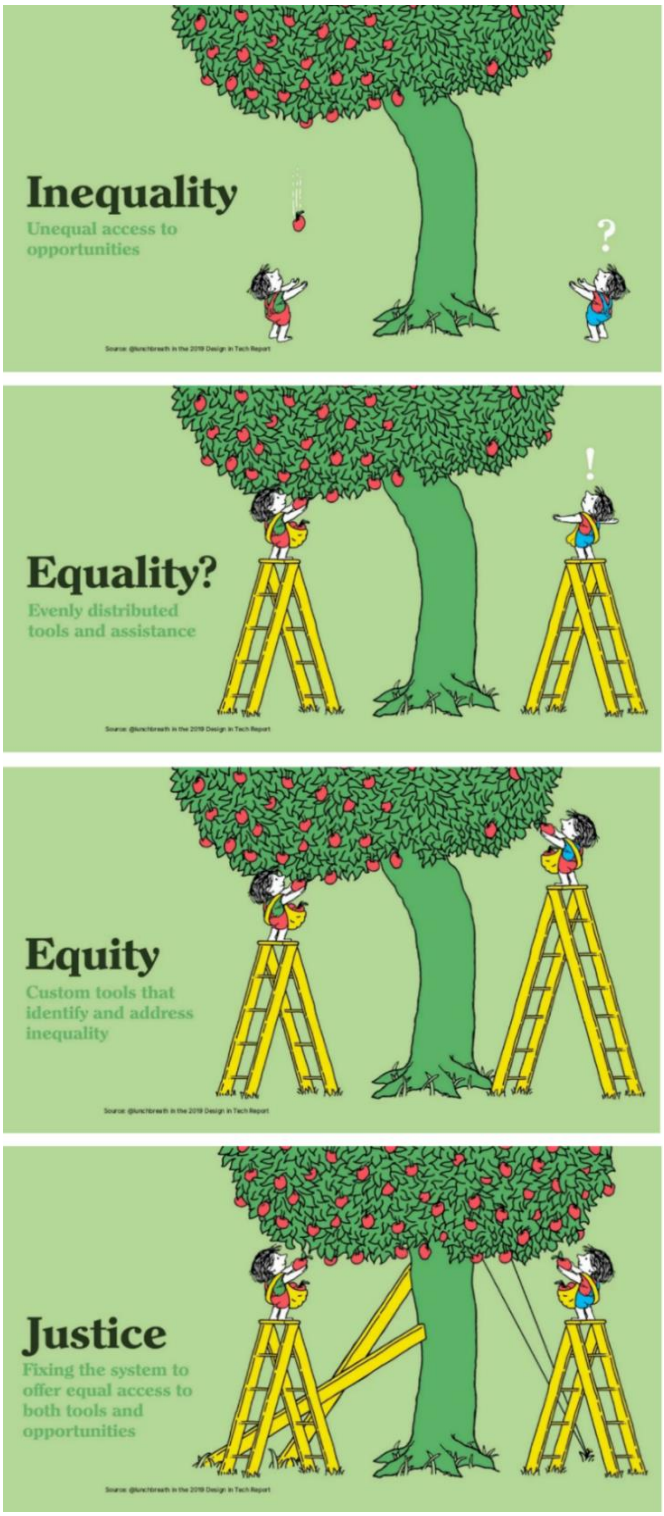
> compreender o conceito do trabalho como princípio educativo não é o mesmo de formar exclusivamente para o trabalho, mas significa que é por meio do trabalho que o sujeito age sobre a realidade social e material que o rodeia, tornando-se capaz de compreendê-la e transformá-la. Esse é o primeiro sentido que o trabalho assume na vida do indivíduo. Além disso, também existe o sentido do trabalho como prática econômica, já que é preciso produzir os meios de satisfazer as necessidades materiais.
> Conceber o trabalho como princípio educativo no ensino médio pode trazer uma grande contribuição para a classe trabalhadora e seu papel na sociedade, uma vez que favorece a superação da visão reducionista do trabalho, segundo a qual se pode conviver naturalmente com a exploração da força de trabalho de muitos para o enriquecimento de poucos. Dessa forma, os jovens estariam sendo formados na perspectiva de compreender o trabalho não só como prática produtiva ou categoria econômica (o que também é importante), mas principalmente para entender as relações sociais subjacentes a todo o processo histórico da produção científica e tecnológica e a relação entre o conhecimento científico e a vida produtiva como um todo.

Nesse sentido, a escola unitária, conceito que também fundamenta a concepção de currículo integrado na EPTNM ancorada numa perspectiva democrática e de justiça social, visa a superação da dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, ao mesmo tempo em que busca transpor a utopia de superar essa dualidade, a saber, dualidade da escola de classes. Segundo Lottermann e Silva (2021, p. 24) a escola unitária proposta por Gramsci pressupõe uma igualdade de acesso ao conhecimento.

> A análise gramsciana evidenciou uma exclusão dos trabalhadores italianos das escolas de cultura média e superior no início do século 20. Gramsci detectou uma relação entre trabalho e educação em curso nas sociedades ocidentais que privilegia a cultura do fazer técnico para a massa dos trabalhadores e do pensar teórico para as elites dirigentes. A divisão social do trabalho, nesta concepção, proporciona um acesso diferenciado ao saber. A escola reproduz a desigualdade social ao não conseguir romper com sua dualidade estrutural constitutiva. (...) Essa dimensão dual da vida social permite a Gramsci estabelecer a proposta de uma Escola Unitária pressupondo uma igualdade de acesso ao saber.

Ao se referirem às ideias de Gramsci os autores fazem uso da palavra igualdade, no entanto, talvez pudéssemos nos pautar também pela palavra justiça, escolha que podemos elucidar por meio da figura 1, uma ilustração que traz os conceitos de desigualdade, igualdade, equidade e justiça:

Fig. 1 – Ilustrações sobre desigualdade, igualdade, equidade e justiça.[5]



Fonte: https://pt.slideshare.net/johnmaeda/2020-cx-report-100/61-2020C_X_R_E_P. Desenho de RUTH, 2019.

[5]Desigualdade: Acesso desigual às oportunidades - Igualdade? Ferramentas e apoio distribuídos por igual - Equidade: Ferramentas adequadas para identificar e corrigir desigualdades - Justiça: Consertando o sistema para assegurar acesso igual às ferramentas e às oportunidades. Ilustrações utilizadas em uma conferência sobre desigualdades causadas pela tecnologia, durante o festival SWSX de Austin (Texas-EUA) em 2019. O estilo se baseia no livro A Árvore Generosa (1964), de Shel Silverstein, que traz valores da sociedade urbana-industrial-capitalista (HANCOCK, 2020).

Nessa perspectiva, a igualdade de acesso ao saber não garantiria a igualdade de condições para a progressão social, de forma emancipatória. No entanto, a escola unitária propõe que com o acesso igualitário aos conhecimentos por todos, as classes, até então, privadas do saber, possam ter condições de compreender o mundo, sendo com isso capazes de transformar o próprio sistema desigual, em busca da justiça social. Diante disso,

> a formação integrada, precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico-reflexivo sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos. (MOURA, 2012, p. 4)

Assim, a partir desses conceitos que direcionam ao entendimento da concepção da formação integral na EPTNM e do currículo integrado, tratarei dos sentidos da integração na relação entre ensino médio, educação profissional e integração. Nesse caminho, tem-se quatro sentidos da integração que se complementam, sendo estes filosófico, político, epistemológico e pedagógico.

O primeiro sentido da integração é filosófico e se converge com a concepção da formação omnilateral. É filosófico porque diz respeito a qual concepção de mundo, de ser humano, de sociedade nós estamos partindo para constituir uma concepção de educação, que implica na organização da proposta curricular e no desenvolvimento do currículo na prática pedagógica. Esse sentido da integração

> expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. O primeiro sentido da integração pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser, ação humana de interação com a realidade (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008, p. 3)

O segundo sentido da integração é político e trata da indissociabilidade entre

educação profissional e educação básica. Rege a educação profissional em suas formas admitidas: integrada – que corresponda às necessidades e aos direitos dos trabalhadores, concomitante – que limites das redes públicas, e subsequente – como educação continuada e não como alternativa excludente ao ensino superior.

> Definimos o segundo sentido da integração como as formas de integração do ensino médio com a educação profissional. Do ponto de vista da política nacional, hoje temos dispositivos legais sobre como construir uma formação integrada no ensino médio com a educação profissional. Antes, porém, é preciso reconhecer que, de forma singular para as classes trabalhadoras, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica configura a profissionalização dos jovens como uma necessidade. O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também (...) na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politecnia como configuração da educação média de uma sociedade pós-capitalista. (RAMOS, 2008, p. 11)

O terceiro sentido da integração é epistemológico e expressa a tentativa de integração dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade curricular. Conhecimentos que epistemologicamente se desenvolveram por campos diferentes à medida que a realidade foi sendo interrogada por recortes diferentes, mas na vida humana formam uma unidade, pois a realidade em que vivemos é um todo estruturado e dialético, em que tudo está conectado.

> É interessante notar que um grande acontecimento que possibilitou o desenvolvimento das ciências físicas foi a invenção da máquina a vapor, o que demonstra que, por vezes, é o processo tecnológico que possibilita o salto científico, nos levando a rever a ideia de que os conhecimentos gerais sejam teorias e que os conhecimentos específicos sejam a aplicação dessas teorias. Não existe essa separação que o positivismo (fragmentação das ciências nos seus respectivos campos, hierarquizando-os) nos fez crer ao longo da história, com base na qual se naturaliza a ideia de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor da formação técnica ministra as suas aplicações.(...)Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam (...) se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. (...) Teoria separada da realidade concreta torna-se abstrata, vazia. Podemos afirmar, então, que um conhecimento de formação geral só adquire sentido quando reconhecido em sua gênese a partir do real e em seu potencial produtivo. (RAMOS, 2008, p. 16)

A partir deste sentido, busca-se compreender os fenômenos como totalidade, entendendo que mesmo suas partes contêm dimensões do conjunto que compõem.

O quarto sentido é pedagógico e trata da

> integração curricular na perspectiva das totalidades sociais, compreendendo que qualquer processo de produção expressa a totalidade social, a totalidade está presente na parte que a compõe. O sentido pedagógico pode ser problematizado buscando-se compreendê-lo em múltiplas dimensões. Os conteúdos de ensino são teorias e conceitos necessários à essa compreensão, partindo da reflexão do que é necessário aos sujeitos aprender para se compreender as múltiplas dimensões da vida, pela relação dialética entre particularidade dos processos formativos dos estudantes e totalidade social configurada por relações de classes em que esses sujeitos se inserem. Este sentido da integração advém do processo de produção de conhecimento nos respectivos campos da ciência. Sendo assim, no currículo integrado os conteúdos são aprendidos no seu campo científico de origem, mas em relação aos outros campos do saber, em interdisciplinaridade. É uma conjugação da disciplinaridade com a interdisciplinaridade visando a construir uma perspectiva integrada do currículo sob o princípio epistemológico da totalidade e o princípio filosófico da formação integral do ser. (RAMOS, 2017, n.p.)

Buscando, dessa forma, desconstruir pela prática pedagógica a cisão entre conhecimentos considerados de formação geral e de formação específica, ao serem criadas as relações necessárias entre as áreas e as diversas disciplinas, que tornem o conteúdo um instrumento de compreensão das múltiplas dimensões da vida, e não apenas instrumento de operação e reprodução.

Segundo Ramos (2020, p. 9),

> a perspectiva da formação integrada exige o enfrentamento dos princípios filosóficos, epistemológicos e ético-políticos hegemônicos, o que não se supera no plano estritamente pedagógico. Tal contradição precisa se evidenciar pela relação dialética entre particularidade dos processos formativos dos estudantes e totalidade social configurada por relações de classes em que esses sujeitos se inserem. Temos aqui, então, o sentido pedagógico da integração, sintetizado na unidade trabalho-ciência-cultura como fundamentos do ensino médio integrado.

A síntese trabalho-ciência-cultura e tecnologia, que na EPTNM integrada ao ensino médio representam as múltiplas dimensões constitutivas da prática social – que inclusive podem ser mais, é o eixo estruturante do currículo integrado, e consequentemente, da formação humana integral dos estudantes. Nesse sentido, o currículo integrado para a EPTNM, fundamentado na escola unitária e na formação omnilateral – baseada na politecnia, pressupõe a integração interdisciplinar a partir deste eixo, trabalho, ciência, cultura e tecnologia com e entre as áreas do

conhecimento.

Para Silva F. T. (2020), em um currículo integrado, pode haver disciplinas, mas elas não são o centro, assim, a base do currículo não é disciplinar. As disciplinas têm um eixo articulador/estruturante/integrador/transversal que as une em um projeto maior de sociedade, em torno do qual elas gravitam, interagindo, não mais em grade, mas sim, em um trabalho, no mínimo, interdisciplinar. Entretanto, a integração "vai além da interdisciplinaridade entre conteúdos, envolvendo todos os processos pedagógicos, seja nas etapas de planejamento, avaliação ou eventos extraclasse." (MELO, 2019).

Alguns caminhos são possíveis para se alcançar essa prática no cotidiano da escola, entre eles o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico (SILVA, R. M., 2020). Estes conceitos têm uma relação muito próxima, pois, ambos sinalizam

> para a construção da autonomia intelectual do educando e para uma formação orientada pela busca de compreensão e soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores. Afinal, formar integralmente os educandos implica não só que estes aprendam o significado e o sentido das ciências, das tecnologias, das práticas culturais etc., mas é preciso fundamentalmente formar as pessoas para produzirem novos conhecimentos, compreender e transformar o mundo em que se vive. (BRASIL, 2013b, p. 35-36)

A pesquisa como princípio pedagógico é um "caminho didático e investigativo, por meio do qual a aprendizagem é orientada para a autonomia do aluno" (ADORNO, 2020), instigando-o em direção a uma atitude de curiosidade e de crítica frente ao mundo que se apresenta, gerando inquietude pela busca de respostas e o não contentamento para com respostas prontas, com visões de mundo, informações e saberes prontos, sejam estes científicos, escolares ou do senso comum (SILVA, 2013). Em síntese, estimulando a possibilidade de produzir ciência e tecnologia.

Portanto, "o princípio pedagógico da pesquisa está em compreender a ciência não somente na dimensão metodológica, mas também, e fundamentalmente, na perspectiva filosófica" (BRASIL, 2013b), apreendendo e discutindo as diversas concepções de ciência, no sentido de situar-se no mundo e na historicidade da produção científica. Ademais, a pesquisa como princípio pedagógico possibilita "atribuir sentido e significado ao conhecimento escolar, produzir uma relação mais dinâmica com esse conhecimento, resgatar sua dimensão explicativa e

potencializadora” (BRASIL, 2013a). A pesquisa assumida como princípio pedagógico,

> promove o questionamento constante, potencializado pela atitude de leitura crítica da realidade, da capacidade de produzir reflexivamente o conhecimento, rompendo com um paradigma de ensino conservador que transfere e reproduz conhecimentos de forma fragmentária. A pesquisa como princípio pedagógico, portanto, propõe um rompimento com o formato de uma educação alicerçada no conceito de transmissão de conteúdos, na direção de um paradigma de articulação entre o conhecimento, o protagonismo e a prática social. (MARQUES; VIEIRA, 2020, p. 31-32)

Uma organização curricular que traga a pesquisa como princípio pedagógico e com isso, proporcione um maior contato com o mundo real, se aproxima de colocar em prática o compromisso da RFEPCT de inserir na educação básica, a expressão do compromisso social no âmbito das universidades públicas brasileiras, a indissociabilidade entre todas as dimensões do processo educativo: ensino, pesquisa e extensão (PACHECO, 2020; MARQUES; VIEIRA, 2020).

Nesse sentido, por meio da extensão se produz conhecimento pela prática e intervenção sociais, no sentido de que o conhecimento pode ser produzido "pela prática, refletida e, posteriormente, transformada em teoria." (PACHECO, 2020, p. 15). Por esse viés, é possível perceber que o conhecimento produzido será coerente com o contexto social em que foi produzido, visto que, a “prática social envolve, além da atividade produtiva, a luta social, a vida política, a vida cultural e científica e demais atividades da vida em sociedade.” (PACHECO, 2020, p. 15).

Portanto,

> tal perspectiva aponta para a importância do conceito de práxis na construção das experiências educativas. O uso desse conceito nos remete à noção de prática como o lugar fundante da ação humana e como o espaço desencadeador da reflexão e da teorização. Para Severino (1998, p.33-34) “a substância do existir é a prática” e “só se é algo mediante um contínuo processo de agir; só se é algo mediante a ação.”. Ainda segundo esse autor “[...] é a ação que delineia, circunscreve e determina a essência dos homens. É na prática e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz”. Os debates e reflexões acima nos remetem, portanto, a uma busca constante de articulação teórico-prática e ao fato de que esta é tecida pelos sujeitos, nesse caso ligados ao currículo integrado, os quais necessitam para avançar em seu movimento de ação-reflexão-ação, de uma espécie de “teoria das práticas”, e uma “prática das teorias”, tal como propõe Certeau (1994,1996), onde as ações pedagógicas cotidianas não são casuais, tampouco deterministas, mas, enquanto processo educacional, se fundem ao ponto de quase nos impedir de identificar o que é a teoria e o que é a prática.

Desse modo, a relação integrada entre teoria e prática no contexto educacional,

especialmente na EPTNM, se configura tanto na dimensão epistemológica, orientando o *telos* do projeto formativo da instituição escolar, quanto na prática pedagógica, sendo, assim, importante tanto para a atividade cotidiana da comunidade escolar, o que tem um vínculo estrito com a formação docente, como para a concretização das bases fundamentais da EPTNM e do currículo integrado.

Para que um projeto formativo em uma determinada direção de concepção se materialize em uma instituição é necessário que este projeto e esta instituição estejam em acordo. Segundo Moura (2012), ao tratarmos da organização do currículo no EMI, devemos falar de possibilidades que dependerão do contexto de cada caso concreto, por exemplo, do projeto político pedagógico – PPP da instituição e dos planos dos cursos integrados, que precisam considerar "as características e necessidades sociais, econômicas e culturais da população a ser atendida" (MOURA, 2012), a territorialidade. Assim, a construção do PPP que contemple o currículo integrado deve se orientar por três pressupostos: a construção coletiva; o diálogo com os PPPs anteriores com vistas a transformações e à

> formação continuada da equipe dirigente, dos docentes e do pessoal técnico-administrativo por meio de diferentes estratégias que levem o coletivo institucional a desenvolver estudos que permitam refletir sobre a função social da escola a partir de uma determinada concepção de sociedade, de trabalho, de ciência, de tecnologia, de ser humano e, principalmente, do ser humano que a escola se proporá a formar. (MOURA, 2012, p. 8)

Nessa perspectiva, "face à realidade e às possibilidades da educação profissional tal como existe em nosso sistema educacional" (CIAVATTA, 2012, p. 98), além de um PPP e da formação de professores para lecionar na EPTNM integrada ao ensino médio, Moura (2021, n.p.) enfatiza a importância das

> condições materiais concretas para que esse projeto seja implementado - um prédio adequado, que tenha laboratórios para todas as disciplinas que assim demandarem, que tenha uma boa biblioteca, que tenha acesso a internet de qualidade, que tenha espaço para atividades físicas, atividades artístico-culturais.

Moura (2021) destaca ainda, em relação à gestão do tempo em cada escola, a necessidade de criar espaços e períodos dentro da carga horária de trabalho dos professores e professoras, para trabalho conjunto entre docentes das quatro áreas de conhecimento do ensino médio e do eixo tecnológico de um determinado curso. Embora não seja simples, é fundamental, pois não há uma receita pronta para a

prática do currículo integrado, esta prática precisa ser construída coletivamente, na particularidade de cada instituição

Também para Rummert (2021, n.p.), colocar o currículo integrado em prática não diz respeito a um planejamento ou uma ação convencionada, pré-determinada, pois, “o ensino médio integrado não constitui uma ferramenta de ensino voltada para aspectos prescritivos, instrumentais, metodológicos no sentido de apresentar fórmulas sobre como proceder didaticamente", mas sim uma concepção de currículo e prática pedagógica que requer a busca pela resposta de uma questão que é fundamento e ponto de partida: que tipo de ser humano pretendemos formar? Se

> o que nós pretendemos é formar um ser crítico, atuante, comprometido com a transformação da nossa sociedade injusta, que transita pelos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que é potencialmente capaz de ser dirigente(...) e esse é o caso do ensino médio integrado, nós precisamos considerar alguns pressupostos político pedagógicos (RUMMERT, 2021, n.p.)

Nesse sentido, Rummert (2021, n.p.) apresenta seis pressupostos que podem auxiliar na reflexão sobre a construção e a efetivação do currículo integrado. São eles:

> • O primeiro: o currículo deve estar em conexão com o amplo contexto sociopolítico em que é formulado e partir da realidade do aluno o que implica considerar categorias como cultura, experiência, trabalho, condições de vida, relações de poder, ideologia, hegemonia, raça e gênero, por exemplo, que são fundamentais para construirmos coletivamente uma proposta comprometida com as transformações que corroborem o trabalho de todos nas transformações estruturais na sociedade. Nós não podemos ignorar que os alunos são seres concretos, sínteses de múltiplas determinações socioeconômicas.
> • O segundo pressuposto: é necessário romper com a lógica tradicional da escola que se organiza a partir do que o aluno não sabe, ao contrário, o ensino médio integrado requer partir do concreto e imediato dos alunos, problematizando esse concreto, oferecer a eles os instrumentos para analisá-lo e então ele, se valendo do conhecimento que só pode ser propiciado pela escola, voltar a esse concreto que agora é amplamente compreendido como uma síntese de múltiplas determinações, passando a ser o concreto pensado, o ser humano, aliás é importante sublinhar, o ser humano, como concreto pensado, é um dos maiores exemplos de síntese do conhecimento das disciplinas que perpassam o universo escolar.
> • O terceiro pressuposto é o seguinte: as abordagens pluridisciplinares, interdisciplinares, elas não eliminam, ao contrário do que muitos temem, as especificidades dos diferentes corpos de conhecimento. Isso não significa ignorar o fato de que as fronteiras entre as ciências são precárias, elas são flutuantes. E porque são socialmente construídas, elas são transitórias, essas fronteiras, assim, pela sua provisoriedade histórica, não podem ser transformadas em muros intransponíveis e impeditivos da Integração.
> • O quarto pressuposto: a construção e a concretização cotidiana do currículo não podem concorrer para abordagens e práticas que podem ser abrigadas no espectro da cultura dos mínimos, como a chamou Florentino Fernandez,

> um intelectual da educação espanhol, sobre a educação que se dá a classe trabalhadora, ou aquilo que a professora Acácia Kuenzer chama atualmente de aprendizagem flexível, uma vez que nenhuma contingência histórica justifica as práticas de banalização, de aligeiramento na educação da classe trabalhadora, como Gramsci já havia alertado nos anos 30 do século passado.
> • O quinto pressuposto: a construção e a concretização do currículo também é processo formativo para os docentes e para o corpo técnico e essa construção formativa precisa possibilitar a compreensão das relações subjacentes a todos os fenômenos sociais e, portanto, também subjacentes às áreas do conhecimento que os docentes se filiam e a própria instituição de ensino. Se nós pretendemos atingir uma compreensão global do conhecimento e alcançar maiores parcelas de interdisciplinaridade na prática pedagógica, também é essencial que esse seja o fio condutor da formação docente
> • E finalmente o sexto pressuposto: é o de que nós só podemos construir a pedagogia integrada como um trabalho coletivo. Para isso, é essencial a integração de todos os envolvidos no processo político pedagógico no ensino médio integrado, inclusive os discentes. Essa proposta não pode ser planejada nem concretizada no cotidiano educativo sem ser construída coletivamente, porque ninguém constrói integração de forma isolada.

Importante ressaltar que essa abordagem conceitual do currículo integrado se apresenta não a partir do campo do currículo, apesar de tê-lo como referência, mas especificamente a partir da relação trabalho-educação, sendo esta, a principal concepção teórica que sustenta o debate de como superar o desafio de integrar ensino médio e técnico. Segundo Ramos (2008, n.p.),

> essa concepção não objetiva “resolver” o problema da configuração do mercado de trabalho e da oferta de emprego para os jovens. Esse é um discurso que imputa à escola e aos próprios jovens, a responsabilidade pelo desemprego, conforme sugere a ideia de empregabilidade.

Estes conceitos fundamentais balizam o movimento nacional no âmbito da educação que, a partir do ano de 2003, começou vislumbrar a materialização da sua luta com a ampliação da oferta da educação profissional no país, seguindo adiante com a criação da RFEPCT e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que juntamente com os CEFETs, o Colégio Pedro II e as escolas técnicas vinculadas a universidades federais, compõem a rede. A RFEPCT traz em si a proposta político-pedagógica baseada nestes conceitos que

> não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização

> produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal. (PACHECO, 2011, p. 11)

Dessa forma, o currículo integrado “é uma expressão das possibilidades pedagógicas no interior da escola, de organização do conhecimento visando a formação integral dos sujeitos” (RAMOS, 2016, n.p.), estando a RFEPCT, e o próprio CEFET-MG, parte da rede e instituição à qual está vinculado o desenvolvimento desta pesquisa, situados no território de uma educação crítica, baseada em fundamentos e princípios democráticos e socialmente justos.

É importante perceber essa demarcação de posição como parte dos objetivos da instituição na RFEPCT, no contexto das concepções de EPTNM e currículo integrado, compreendendo-a como participante na transformação social. Ainda que, equivocadamente, se utilize de termos que se identificam com uma perspectiva pedagógica tradicional e tecnicista, como “transmitir” relacionado a conhecimento, o que demonstra a importância da discussão contínua acerca das concepções e práticas pedagógicas e dos sujeitos que estas formam.

Mediante a exposição das legislações pertinentes às diretrizes para a EPTNM integrada e das concepções de currículo integrado percebo a necessidade de que se materialize a união entre teoria e prática, o entrelaçamento do trabalho manual e do trabalho intelectual, a relação integrada de conhecimentos gerais/propedêuticos e conhecimentos específicos/técnicos para a concretização de uma formação humana integral para todos por meio da educação profissional de nível médio. É preciso observar que não seria possível, nem seria este o objetivo, amalgamar estas duplas, no sentido de se tornarem uma só dimensão, pois, biofisiologicamente, fazem parte de dimensões distintas e continuarão separadas – mente e materialidade, cérebro e mão. O que se pretende é a relação integrada entre estas dimensões, a relação entre as partes que se complementam e se tensionam, na dinâmica de uma totalidade.

Com base nesta evidência e nessa necessidade, resgata-se de uma experiência pedagógica do início do século XX referências de integração entre teoria e prática, criar e fazer, arte e indústria, não no sentido de um ‘como fazer’, e sim no sentido de ‘se já foi feito, dá pra fazer! Podemos fazer também’, percebendo aproximações, contradições, e elaborando transformações e construções.

2.2 A pedagogia da Bauhaus

Por princípio: teoria e prática não são antíteses. Poderíamos argumentar com um velho pensador idealista chamado Platão que dizia: 'Se tenho a opção entre duas coisas, faço como as crianças, agarro as duas.' Vale dizer, a teoria e a prática andam juntas.

Ernest Bloch

Sobre a sistematização de experiências concluímos que devemos ser coerentes com seu sentido de fundo: não se trata tanto de olhar para trás, para nos apropriarmos do ocorrido no passado, mas, principalmente, para retirar da experiência vivida os elementos críticos que nos permitam dirigir melhor nossa ação para fazê-la transformadora, tanto da realidade que nos rodeia, como de nós mesmos como pessoas.
Isto é: sistematizar as experiências para construir novos saberes, sensibilidades e capacidades, que nos permita apropriarmo-nos do futuro.

Oscar Jara

2.2.1 Bauhaus

Assim como a concepção pedagógica da Bauhaus propôs uma totalidade educacional, a investigação sobre esta pedagogia não poderia ser fragmentada. Trata-se de considerá-la, antes, como fenômeno histórico, que não ocorreu isoladamente, mas imbuída de seu contexto e na condição de vanguarda.

A partir da primeira revolução industrial, o trabalho artesanal foi em grande parte e gradativamente substituído pela máquina. Ao mesmo tempo em que tornava a produção mais eficaz e mais barata, a crescente mecanização trouxe consequências, dentre elas, a queda na qualidade dos produtos manufaturados em relação ao produto artesanal e a reestruturação social que levou à proletarização de grande parte da população, primeiramente na Inglaterra e posteriormente em outros países europeus. A Inglaterra tornou-se a grande potência industrial europeia do século XIX, expondo com destaque, seus progressos técnicos e culturais nas exposições mundiais, desde a primeira edição, realizada em Londres, em 1851 (WICK, 1998).

Porém, dos anos 1850 até o início do século XX, um grupo de observadores da industrialização e de seus efeitos, criticava a precariedade e vulnerabilidade das condições de vida e trabalho inglesas e a carência estética da produção mecânica, cujos produtos combinavam uma forma industrial com ornamentos historicizantes, sem nenhuma relação com o objeto. Os principais integrantes desse grupo são o escritor inglês *John Ruskin* (1819-1900), o artista multifacetado, aluno, amigo e admirador de Ruskin*, William Morris* (1834-1896), o arquiteto alemão *Gottfried Semper* (1803-1879), os integrantes do movimento inglês *Artsand Crafts* (Artes e Ofícios) iniciado nos anos de 1880 e do qual Morris era o principal líder, o artista, arquiteto e professor belga *Henry van de Velde* (1863-1957), a *colônia de artistas de Darmstadt*, na Alemanha e o *Deutscher Werkbund* (Federação Alemã de Ofícios), formada por industriais, literatos e artistas progressistas (DROSTE, 1994; WICK, 1998).

Cada um com suas particularidades, todos tinham em comum a oposição à "insuficiência estética da produção mecânica" (WICK, 1998, p. 15), atribuída à separação entre a idealização e a realização, dentro do processo produtivo industrial. O artista se limitava a esboços e no máximo a uma modelagem inicial, e ignorava os processos de produção industrial. A indústria não valorizava o trabalho do profissional criativo e não o considerava indispensável (CARISTI, 1999).

Todos eles concordavam que a superação do dualismo entre a arte ideal e a forma obtida industrialmente, surgido com a divisão técnica do trabalho, seria alcançada por meio da educação. Uma educação geral e popular sobre arte e indústria para a formação de artistas-artesãos. A maioria conclamava por um retorno ao ideário medieval da obra de arte total e coletiva, da síntese de todos os gêneros artísticos e artesanais, representado pelas guildas de artesãos e pelo aprendizado prático aprendiz-mestre (WICK, 1998).

Estes críticos e suas ideias foram, segundo Wick (1998), os antecedentes histórico-sociais da Bauhaus. Em 1901, um deles, o belga Henry van de Velde foi chamado a atuar como consultor artístico do Grão-Duque da Saxônia da cidade de Weimar (Alemanha). Em 1907 projetou e atuou como construtor do edifício da Escola de Artes e Ofícios (Fig. 2), da qual assume a direção. Projeta também, em frente à Escola de Artes e Ofícios, o prédio que abrigará a Escola Superior de Artes Plásticas (Fig. 3). O ensino e o método aplicados na Escola de Artes e Ofícios seguiam no sentido da renovação da arte industrial, ao contrário da educação rígida e acadêmica

da vizinha Escola Superior de Artes Plásticas (DROSTE, 1994; WICK, 1998).

Fig. 2 – Escola de Artes e Ofícios do Grão-Ducado da Saxônia, em Weimar. 1907.

Fonte: DROSTE, 1994, p. 12.

Fig. 3 – Escola Superior de Artes Plásticas do Grão-Ducado da Saxônia, em Weimar. 1907.

Fonte: DROSTE, 1994, p. 13.

Em 1914, ainda antes do início da Primeira Guerra Mundial, Van de Velde renunciou a seu cargo devido a hostilidades que sofria por ser estrangeiro e deixou Weimar. Indicou três nomes para sucedê-lo, entre eles o do arquiteto berlinense *Walter Gropius* (1883-1969), que assumiu não somente a direção da Escola de Artes e Ofícios, mas também da Escola Superior de Artes Plásticas, unindo-as em uma só escola, alguns meses após o final da guerra (DROSTE, 1994; WICK, 1998).

Após a derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial é proclamada a República de Weimar, em julho de 1919, o que

> permitiu às muitas tendências artísticas e culturais já incubadas libertarem plenamente suas potencialidades criativas, dando origem a um dos períodos mais ricos e vitais, do ponto de vista intelectual, do século XX. (PALERMO, 1999, p. 259)

Nesse contexto, Walter Gropius é nomeado no dia 12 de abril de 1919, diretor da nova escola, “seguindo a ideia de uma academia única de arte livre e aplicada, a Bauhaus Estatal de Weimar, uma combinação da antiga Academia de Artes e da Escola de Artes e Ofícios.” (WICK, 1998, p. 34). Face a face, o prédio da Escola de Artes e Ofícios alojou os ateliers da Bauhaus, enquanto o prédio da Escola Superior de Artes Plásticas recebeu os escritórios administrativos e alguns ateliers (DROSTE, 1994) (Fig. 4).

Fig. 4 –Bauhaus Weimar: A- Escola de Artes Plásticas, B- Escola de Artes e Ofícios.

Fonte: Adaptação da autora[6]para ilustrar a localização das escolas.

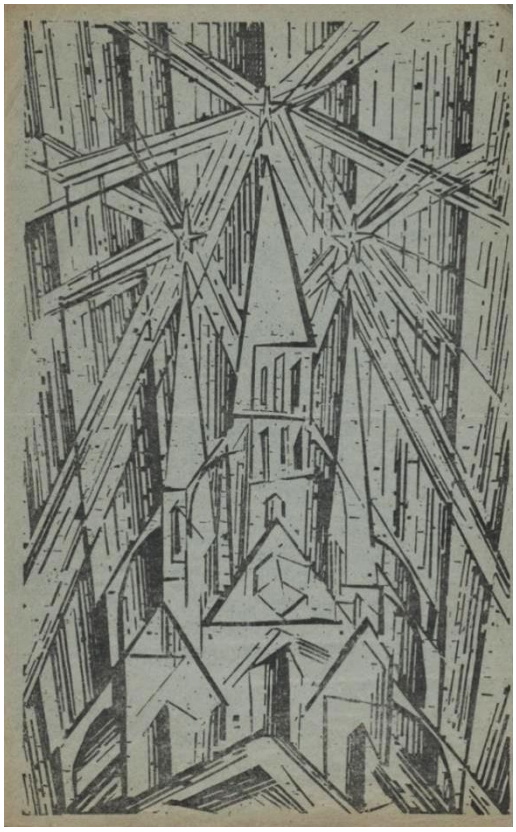
O nome Bauhaus, em uma tradução literal, seria “casa da construção” (*bau* construção/estrutura + *haus* casa). Trata-se de um neologismo que faz referências tanto à palavra alemã *hausbau* (construção de casas), quanto à *bauhütte* (algo como cabana de construção), que foi uma comunidade de trabalho, uma associação de

[6] Desenho sobre captura de tela de vídeo que mostra, nos dias atuais, os prédios onde funcionou a Bauhaus Weimar, e hoje, funciona a Bauhaus-Universität Weimar. Disponível em: https://www.facebook.com/bauhausuni/posts/der-campus-der-bauhausuni-wird-diesen-donnerstag-11-juli-2019-mit-singer-songwri/2275051902585272/. Acesso em: 7 nov. 2020.

oficinas, formada por artistas e artesãos, na qual se projetava e construía uma catedral medieval. Na *bauhütte*, arte e artesanato já se fundiam (WICK, 1998).

No Manifesto da Bauhaus, planfleto de inauguração e convocação publicado e distribuído em toda a Alemanha, segundo Droste (1994), Gropius apresentou os princípios, objetivos, o programa do curso e os requisitos de admissão na Bauhaus. Estampada na capa, a xilogravura *Catedral* (Fig. 5), do pintor novaiorquino e membro do corpo docente selecionado por Gropius para a Bauhaus, *Lyonel Feininger* (1871-1956), simboliza a construção/estrutura do futuro, a nova catedral.

Fig. 5 – Catedral, Xilogravura de Lyonel Feininger para o Manifesto Bauhaus[7]



Fonte: WICK, 1998, p. 35.

O Manifesto faz uma exaltação ao trabalho artesanal que para Gropius "constitui uma categoria pedagógica fundamental, representa a forma básica do trabalho prático e do aprendizado profissional" (WICK, 1998, p. 84). Porém, a intenção de Gropius não era voltar a uma forma de produção obsoleta historicamente, medieval, nem a uma antiga profissão. O artesanato seria um meio, pois,

[7] O vanguardismo da xilogravura e do programa do curso atraiu jovens de dentro e fora da Alemanha. Quase metade dos inscritos, era do sexo feminino. (DROSTE, 1994).

> enquanto o trabalho profissional requerer o uso das mãos, exigir uma habilidade prática, consistir do manejo técnico de objetos, ele só poderá ser aprendido segundo o modo de fazer artesanal. Ainda que o meio circundante seja altamente industrializado, o artesanato continuará sendo insubstituível enquanto meio fundamental de trabalho e de aprendizagem. (WICK, 1998, p. 84)

Esta concepção pedagógica aproxima o programa do curso da Bauhaus ao movimento da Escola Nova, que também ocorria à época numa tentativa de tornar a escola um ambiente mais atraente e motivador da aprendizagem. Além dos ideais reformistas, Gropius se inspira no experimentalismo proposto pelos teóricos da pedagogia infantil, o alemão *Friedrich Froebel* (1782-1852) e o suíço *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1827), que também viam no trabalho manual um meio para se chegar à formação integral do homem. A valorização pedagógica do trabalho manual teve início com Pestalozzi (WICK, 1998).

De acordo com Miller (2008), Froebel construiu um modelo de educação sensorial em que as crianças podiam fazer experiências na natureza, com materiais diversos, com liberdade, em uma rotina de exercícios manuais. Tendo descoberto a importância do lúdico na educação, fez da jardinagem o centro de sua pedagogia. Assim como Pestalozzi e outros pedagogos, considerava o desenho como uma forma especial de cognição, uma forma de escrita paralela à alfabética. Membros das primeiras vanguardas artísticas foram educados no modelo do Jardim de Infância, inclusive professores da Bauhaus, o que atestam várias práticas da escola. Vários exercícios praticados na Bauhaus guardam semelhanças com os exercícios de desenho desenvolvidos por Froebel.

Outra importante influência para o ensino na Bauhaus, segundo Bitterberg (1974), foi *Franz Cizek* (1865-1946) conhecido como o descobridor da arte das crianças, pintor e professor austríaco pertencente ao movimento reformista da educação artística.

Desse modo, na

> filosofia da Bauhaus podemos identificar, com facilidade, a influência direta do movimento da “escola ativa” de Georg KERSCHENSTEINER, do pensamento de Maria MONTESSORI e do “progressivismo” de John DEWEY. Enfim, podemos identificar as fortes influências de um pensamento pedagógico denominado escola-novista. (FONTOURA, 2009, p. PÁGINA)

Segundo Barbosa e Facca (2019), a Escola Nova idealizava o ensino pela ação

e não somente pela instrução. Nesse sentido, da construção do currículo à escolha dos professores, é possível perceber a aproximação da Bauhaus a esses novos pensadores da educação.

Todos esses modelos já existiam antes da Bauhaus, e muitos outros. Nesse sentido, pode-se considerá-la não como um fenômeno, mas como um ponto culminante de várias tendências e desenvolvimentos dinâmicos provindos de variadas ramificações.

O mérito de Gropius, no entanto, foi levar para o ensino superior (FONTOURA, 2009) um modelo no qual o curso introdutório se baseia no experimentalismo, na livre criação, contando para isso, com um grupo de artistas de vanguarda que ele conseguiu reunir, principalmente nos três primeiros anos (DROSTE, 1994, p. 24). “O grande sucesso da estrutura organizativa da Bauhaus, [...] é atribuído também ao rígido cuidado com o qual Gropius escolheu os seus colaboradores.” (CARISTI, 1999, p. 235).

Professores como o pintor e pedagogo de arte *Johannes Itten* (1888-1967), o pintor Lyonel Feininger, o escultor *Gerhard Marcks* (1889-1981), o pintor *Georg Muche* (1895-1987), o pintor *Paul Klee* (1879-1940), o pintor *Oscar Schlemmer* (1888-1943), o pintor *Wassily Kandinsky* (1866-1944) e o artista visual *László Moholy-Nagy* (1895-1946), foram

> contratados para tarefas que, à primeira vista, não tinham nada a ver com a sua própria especialidade [...]. Eles viam na Bauhaus uma oportunidade para, através dos seus ensinamentos, tornar a arte uma parte evidente da vida diária. Aqui, podiam transformar a reorientação intelectual em ação. Os artistas aceitaram plenamente o conceito geral da Bauhaus, permanecendo, ao mesmo tempo, indivíduos criativos dentro de um todo. (DROSTE, 1994, p. 24)

Segundo o programa publicado junto ao Manifesto Bauhaus de 1919,

> à formação artesanal e gráfico-pictórica soma-se, como terceiro pilar do ensino ministrado na Bauhaus, a formação teórico-científica, que abrange as disciplinas básicas das ciências naturais e da tecnologia (ciência dos materiais, física e química das cores, método pictórico racional), história da arte (não no sentido de uma história dos estilos, mas de uma história da técnica), anatomia (não segundo cânones acadêmicos, mas enquanto modelo vivo), bem como a transmissão de conceitos básicos de economia empresarial (contabilidade, contratos, etc.). (WICK, 1998, p.86)

A estrutura do programa de ensino da Bauhaus foi dividida em três etapas:

> Etapa 1 - O curso preliminar, com duração de um semestre, obrigatório. A aprovação neste curso era indispensável para o trabalho em uma oficina (atelier, laboratório) de aprendizagem, a ser escolhida pelo aluno.
> Etapa 2 - Aprendizagem na oficina (atelier, laboratório), juntamente com a teoria da forma, ministrada por dois mestres, um artista e um artesão, nos três anos subsequentes. A intenção era possibilitar ao aluno reunir a habilidade criativa do artista e o conhecimento técnico do artesão.
> Etapa 3 - O estudo da construção, núcleo de ensino da Bauhaus (que teve início posteriormente), fim último da arquitetura. Era opcional, caso o aluno desejasse prosseguir os estudos e obter o certificado de Mestre em arquitetura. (RIBEIRO; LOURENÇO, 2012, p. 9)

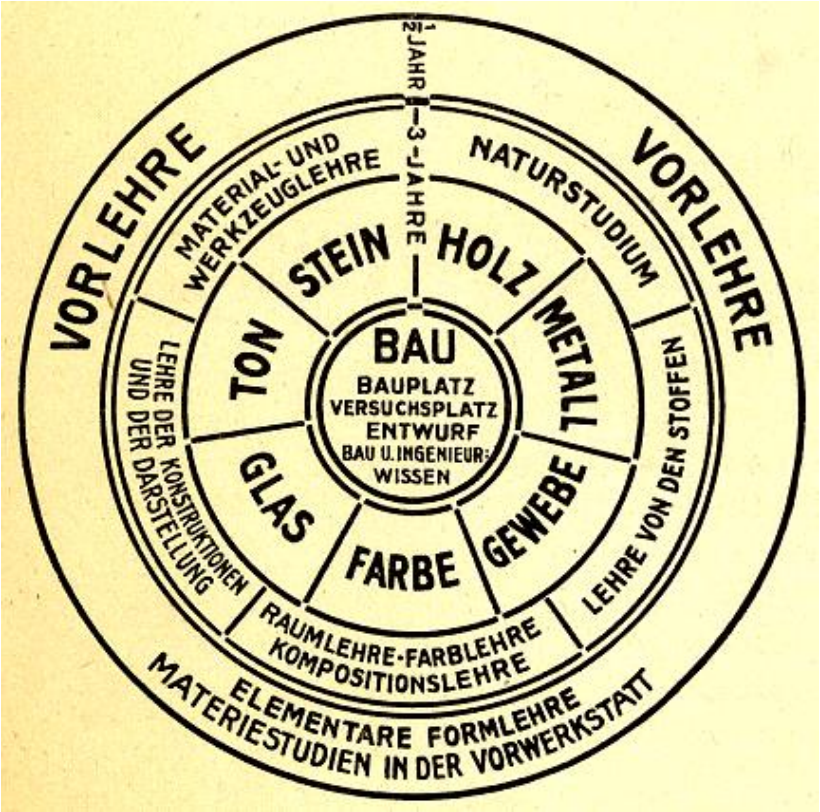
Na etapa 1, acontecia o “ensino elementar da forma complementado por exercícios com materiais, na oficina especialmente destinada ao ensino preliminar. Resultado: admissão em uma oficina de aprendizagem.” (WICK, 1998, p. 88). Ao final da etapa 2, recebia-se o certificado de oficial (grau entre o aprendiz e o mestre) outorgado pela Câmara de Artesanato e pela Bauhaus (WICK, 1998, p. 88).

Na etapa 3, partia-se para a

> colaboração artesanal na construção (no local da obra) e livre formação em construções (no campo de provas da Bauhaus) para oficiais particularmente capacitados.
> Duração: A depender do rendimento e das circunstâncias. O local da obra e o campo de prova atuam reciprocamente no prosseguimento dos estudos da forma e do aprendizado na oficina.
> Resultado: Certificado de mestre outorgado pela câmara de artesanato e pela Bauhaus. (WICK, 1998, p. 89)

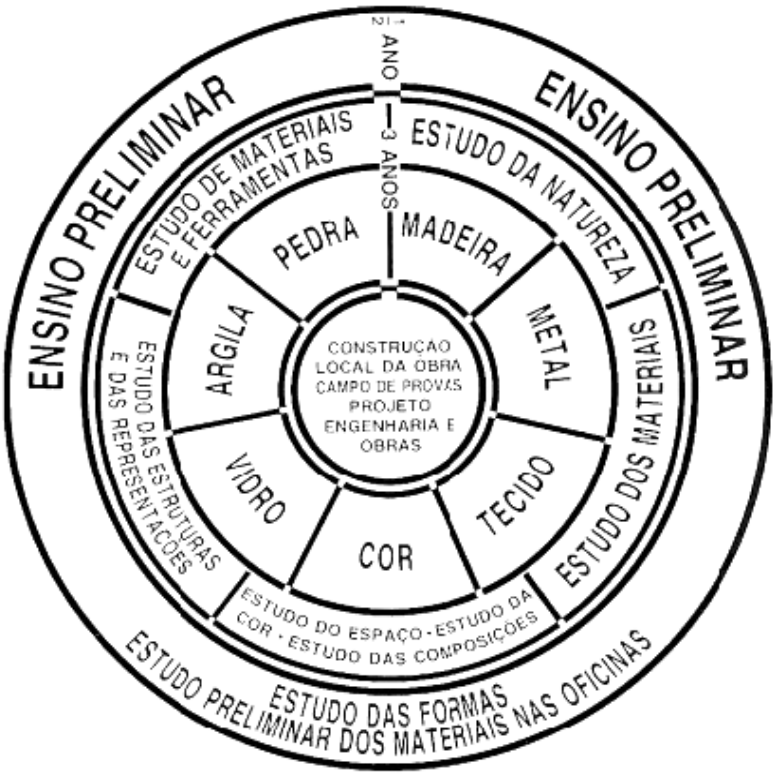
Em julho de 1922, a estrutura do programa da Bauhaus foi publicada nos Estatutos da Bauhaus Estatal de Weimar em uma representação esquemática, em forma de diagrama circular (Figs. 6 e 7). A representação em forma circular, com formas geométricas concêntricas, remete a uma totalidade. Mostra graficamente um processo que acontece de fora para dentro. A camada mais externa, o curso/ensino preliminar, envolve todas as outras camadas, é o elemento unificador. É necessário fazer todo o percurso – *curriculum*, para se chegar ao objetivo central.

Fig. 6 – Diagrama curricular da Bauhaus, 1922.



Fonte: Reprodução do original em alemão. DROSTE, 1994, p. 35.

Fig. 7 – Diagrama curricular da Bauhaus, 1922.



Fonte: Redesenho com tradução para português. WICK, 1998, p. 88.

As diferentes trajetórias que os alunos poderiam seguir na Bauhaus foram representadas juntas no diagrama curricular. A singularidade do círculo sugere a natureza integral de uma educação Bauhaus, na qual estudantes de diversas formações disciplinares deveriam se unir em busca de uma missão compartilhada de reformar a arte, o *design* e a sociedade (CASCIATO; FOX; ROCHESTER, 2018).

Nos primeiros anos da Bauhaus, a personalidade mais importante, ao lado de Gropius, foi Johannes Itten. Antes de se formar pintor e pedagogo de arte, Itten foi professor de escola primária. As aulas de Itten se tornaram a base pedagógica da educação Bauhaus – o *Vorkurs* (Curso preliminar). O curso preliminar foi implantado seis meses depois da fundação da Bauhaus, por iniciativa do próprio Itten. Não era uma disciplina, nem um método de ensino, originalmente, mas destinava-se a admitir os estudantes ingressantes por um semestre (DROSTE, 1994; WICK, 1998). O curso preliminar de Itten

> tornou-se o fundamento da bauhaus [...] Itten tinha desenvolvido um método multilateral do ensino artístico. Como já diz o nome, posto preliminarmente ao estudo propriamente dito, a tarefa do Vorkurs era libertar os futuros bauhauslerianos da convenção, despertar o seu talento individual e aparelhá-los intelectualmente para o estudo posterior. (BITTERBERG, 1974, p. 8)

Após esse período, sendo aprovados, os estudantes admitidos passavam pela *Aprendizagem na Oficina*, curso de três anos, no qual tinham aulas teóricas e oficinas. De acordo com Caristi (1999, p. 250-251) a

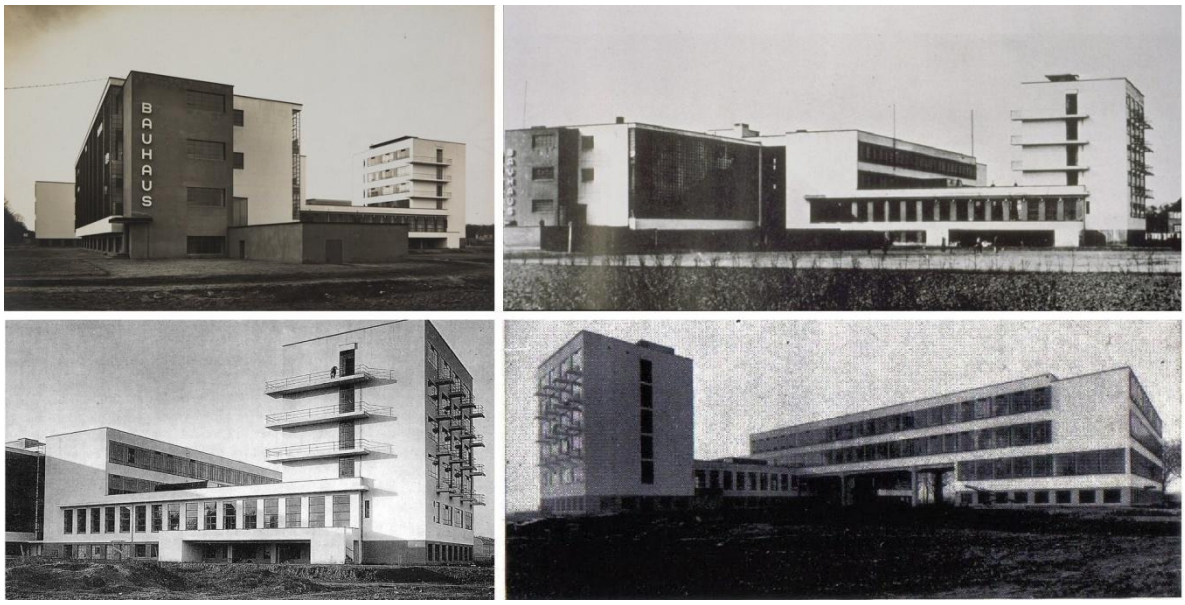
> ligação entre o teórico e técnico era de perfeita harmonia. Nas aulas, a cada aluno eram dispensadas noções teóricas baseadas na justa fusão dos materiais, na sua consistência e uso adequado dos instrumentos de trabalho. Nas oficinas, os conhecimentos técnicos adquiridos nas aulas encontravam sua aplicação prática e sua experimentação em diversos materiais. Desta forma eram integrados os conhecimentos teóricos de base e a capacidade técnica aprendida nos laboratórios.

Ao final desta formação nas oficinas, recebendo o certificado de oficial, o estudante escolhia continuar ou não sua formação no *Estudo da Construção*. Porém, apesar de estar no centro do diagrama curricular da Bauhaus, o departamento de arquitetura só foi institucionalizado em 1927, ficando o curso, por muitos anos, incompleto (WICK, 1998). No entanto, no que diz respeito à formação que estava sendo colocada em prática, o

> sistema de dois mestres e a integração da teoria e prática constituiu um sucesso. Durante estes anos a Bauhaus produziu uma série de soluções criativas que modificaram a face do design nos anos 20 e 30. (DROSTE, 1994, p. 114)

De acordo com Droste, (1994), apesar disso, a Bauhaus passava por dificuldades financeiras, falta de equipamentos nos ateliers e oposição de partidos conservadores que consideravam seu *design* moderno bolchevique e esquerdista. Apesar de Gropius afirmar que o *design* da escola não tinha caráter político, a Bauhaus não resistiu aos ataques e se mudou de Weimar para Dessau. A Bauhaus passa, então, de escola estatal para uma instituição municipal, apoiada pela administração social-democrata de Dessau. A cidade de Dessau aprovou a construção de um edifício para abrigar a escola junto a um bloco de apartamentos--estúdios para os estudantes (Fig. 8) e *casas de mestres* – moradias individuais para os professores e suas famílias (Fig. 9). Esta foi a oportunidade para a Bauhaus praticar o desenvolvimento de uma obra total, desde um utensílio doméstico ao edifício acabado.

Fig. 8 – Bauhaus Dessau, 1925-1926. Vistas.



Fonte: Compilação da autora[8].

[8] Montagem a partir de imagens coletadas na internet, nos sites: collections.artsmia.org; timjacoby.com; br.pinterest.com/zerfranzt/; nadinechicken.wordpress.com.

Fig. 9 – Casa dos mestres da Bauhaus Dessau, 1925-1926.

Fonte: Compilação da autora[9].

Em 1928, Walter Gropius deixou a direção da Bauhaus para se dedicar à arquitetura. A escola estava em seu auge e o afastamento de Gropius causou surpresa entre os estudantes e seus mestres. Para ele, a Bauhaus já tinha alcançado segurança para continuar sem sua orientação. Gropius indica o arquiteto suíço *Hannes Meyer* (1889-1954), recém-chegado à escola, para substituí-lo. O posicionamento político de Meyer, em breve causaria sua demissão pelas autoridades municipais de Dessau, receosas com as atividades comunistas dos estudantes, incentivadas por Meyer. Em 1930 Meyer é substituído pelo arquiteto *Ludwig Mies van der Rohe* (1886-1969). Conflitos internos e externos, acentuados após a saída de Gropius, ameaçam cada vez mais a continuidade da Bauhaus. Expulsos de Dessau, em decorrência da derrota dos social-democratas, mestres e alguns alunos se instalam em Berlim, agora como instituição privada, em um prédio de uma antiga fábrica de telefones. Até que, por perseguição do partido nacional-socialista que impôs condições para que a escola continuasse funcionando, os mestres decidem pela

[9] Montagem a partir de imagens de DROSTE, 1994 e coletadas na internet, nos sites: artsy.net e themodernhouse.com.

dissolução da escola em 19 de julho de 1933, em um exercício final de liberdade de escolha (DROSTE, 1994; WICK, 1998).

Depois da saída de Gropius, as instabilidades políticas e ideológicas dificultaram a continuidade da evolução da pedagogia da Bauhaus que vinha em curso. No entanto, sua proposta permaneceu. Gropius

> não queria fazer da Bauhaus uma escola com disciplinas isoladas uma da outra e um programa rígido. Ela deveria permanecer um organismo vivo e renovar-se constantemente pela produtividade de suas oficinas. E não eram oficinas de aprendizado, mesmo que os estudantes devessem submeter-se a formação artesanal. Eles aprendiam muito mais, como no artesanato, nos pedidos constantes da indústria, para a qual eles desenvolviam modelos ou amostras para a produção em massa. Assim, o artesão se transformava de alguém que fabricava a peça individual, no tipo do designer industrial. (BITTERBERG, 1974, p. 8)

Segundo Wick (1998), tanto a pedagogia da Bauhaus, quanto a prática pedagógica de seus artistas-mestres, foi multifacetada demais para que tivesse sentido buscar uma teoria pedagógica da Bauhaus. Seria tentar nivelar diferenças ao invés de registrá-las com imparcialidade, simplificando demasiadamente uma experiência como a da escola Bauhaus. Assim, nunca existiu a pedagogia da Bauhaus "enquanto fenômeno fechado, monolítico e invariável ao longo do processo histórico; que sob essa forma ela é de fato um mito." (WICK, 1998, p. 10). Antes, porém, assim como a própria escola, sua pedagogia deve permanecer um organismo vivo e renovar-se constantemente.

A Bauhaus funcionou durante 14 anos. Seu início e fim coincidem com o início e o fim da República de Weimar.

2.2.2 Concepções pedagógicas na Bauhaus

A estrutura educacional da Bauhaus é expressa na figura de seu primeiro diretor, Walter Gropius, que lhe conferiu um programa aberto ao novo, ao atual, mutável. Tão logo se mostrassem novas possibilidades educativas que ampliassem o ensino e a produção, coerentes com os princípios da escola, sua forma se transformava, sem modificar seu ser. A Bauhaus deveria estar próxima de sua época e seus problemas e não ficar sujeita a um esquematismo, a vida deveria atravessá-la. O que se transmitia aos professores e estudantes era um clima de liberdade criadora, um intrínseco contato com o presente e o serviço à sociedade. "A humanidade doava

à Bauhaus os impulsos vivificantes” (GROTE, 1974, p. 7).

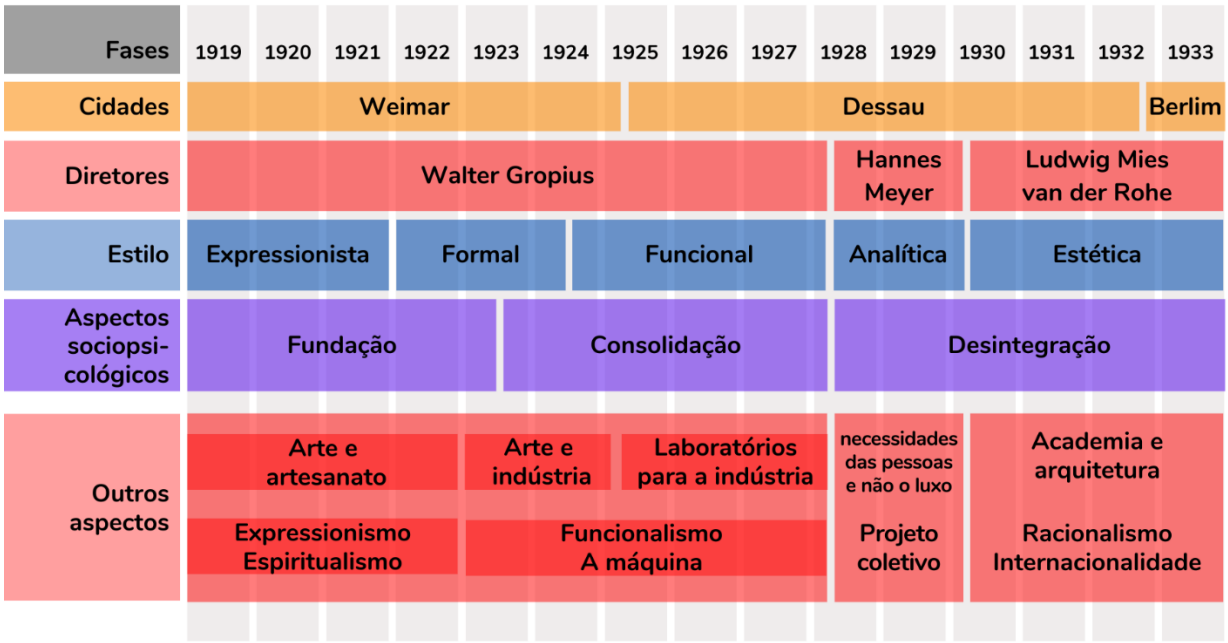
Professores e estudantes formavam um conjunto diverso que produzia uma inquietude constante, cabia ao diretor estabilizar a totalidade e levá-la a um denominador geral e comum (GROTE, 1974), a uma integração na qual as disciplinas não ficassem isoladas umas das outras, e nem houvesse um programa rígido.

Por seu caráter orgânico de uma nova unidade, a sistemática do plano de ensino da Bauhaus não pode ser compreendida em partes, mas as abordagens feitas pela pedagogia da arte, em relação à Bauhaus, geralmente se resumem a uma compreensão das teorias elaboradas por alguns dos professores da escola, observando-as isoladamente e não em sua totalidade. Com isso, a pedagogia da Bauhaus tornou-se sinônimo do nome Johannes Itten, o que evidencia a intenção mais superficial de utilização de aspectos seletivos da pedagogia da Bauhaus nas escolas, exclusivamente no ensino de arte (WICK, 1998). Em contraponto a essa abordagem fragmentada, procurarei, então, fazer um entrelaçamento entre alguns aspectos marcantes no ensino Bauhaus, como forma de entender como as propostas da escola foram colocadas em prática. Para isso, delimitei os seguintes aspectos: as fases da escola, os professores e as etapas da formação.

O período de funcionamento da Bauhaus entre os anos de 1919 e 1933 pode ser dividido de várias maneiras, conforme a perspectiva adotada pelos autores que o fazem. Wick (1998) apresenta quatro diferentes divisões, uma delas consiste na divisão derivada das três cidades nas quais a Bauhaus teve sua sede: Weimar (1919-1925), Dessau (1925-1932) e Berlim (1932-1933). Uma outra forma de divisão é feita segundo os diretores da Bauhaus: uma era Gropius (1919-1928), uma era Meyer (1928-1930) e uma era Mies van der Rohe (1930-1933). Outra divisão leva em consideração aspectos estilísticos e divide o desenvolvimento histórico da escola em cinco fases: a primeira, expressionista, tinha por objetivo o artesanato (1919-1921), a segunda fase, formal, enfatizava as formas e as cores básicas (1922-1924), a terceira, funcional, foi a primeira fase do trabalho conjunto com a indústria (1924-1928), a quarta fase, analítica, marxista (1928-1930), e a quinta, a fase da consciência do material, da estética (1930-1933). Uma outra perspectiva analisa a questão por um ponto de vista sociopsicológico e apresenta outros recortes de tempo: a fase da fundação (1919-1923), a fase de consolidação (1923-1928), e a fase da desintegração (1928-1933). Riegel (2018) nos traz outros aspectos que também podem caracterizar a divisão em fases, conforme a figura 10, na qual as divisões são colocadas

comparativamente, em uma linha do tempo.

Fig. 10 – Fases do desenvolvimento histórico da Bauhaus.



Fonte: Elaborado pela autora, com base em WICK, 1998 e RIEGEL, 2018.

Optei, para fundamentar esta pesquisa, pela divisão em fases segundo os diretores, delimitando o recorte nas fases dos diretores Walter Gropius e Hannes Meyer, pois, seus programas de ensino implementados foram, em parte, responsáveis pela integração na Bauhaus. Estes dois diretores e professores mantiveram, enquanto exerciam seu mandato, os princípios orientadores de uma educação que visava a unidade entre a teoria e a prática, a coletividade e atender as questões da sociedade.

Ao fundar a Bauhaus, Walter Gropius buscou unificar as artes que eram separadas nas academias. Conforme Casciato, Fox e Rochester (2018), a visão pedagógica radical de Gropius, de uma obra de arte total submeteu a escola a uma considerável pressão política ao longo de seus 14 anos de funcionamento, particularmente das forças cada vez mais conservadoras que tomaram conta da Alemanha naquele período. No entanto, essa pedagogia radical alicerçou o legado da escola como um local de experimentação artística.

Para Gropius, deveria ser concebida e criada uma comunidade de trabalho transdisciplinar que mudaria a sociedade e moldaria um tipo moderno de pessoa. O desafio era transformar esse ideal para o futuro em um verdadeiro curso de formação (VOSSEN, 2019).

De acordo com Casciato, Fox e Rochester (2018), além das aulas teóricas e nas oficinas, havia uma peculiaridade no programa da escola criado por Gropius. Um de seus princípios-chave dizia que os alunos deveriam participar de atividades extracurriculares, como teatro, palestras, poesia, música e festas a fantasia, nas quais se esperava que contribuíssem para uma atmosfera leve e alegre. Nessa atmosfera, os alunos viviam e comiam juntos, passavam seu tempo livre praticando esportes, projetando publicações, organizando festas e festivais e colaborando em projetos de arte. As festas na Bauhaus muitas vezes temáticas, envolviam a elaboração de cenários e figurinos que exigiam experiência das oficinas.

Seu objetivo final era a arquitetura, que por questões burocráticas só foi instituída como uma etapa de formação na escola em 1927, sob a coordenação de Hannes Meyer, que após a saída de Gropius da escola, assume a direção no início de 1928.

Matias (2014, p. 118-119) considera a fase Hannes Meyer a mais importante da Bauhaus e conta nas próprias palavras de Meyer, as tendências que este imprimiu à escola: "a ‘orientação artística’ do Instituto converteu-se em ‘sociológica”. Com isso surgem, “[...] ao invés de ‘peças’ caras, uma produção estandardizada para satisfazer as exigências das massas”. Segundo Safar e Machado (2019), eram produtos socialmente acessíveis, com formas simples, sem ornamentação desnecessária, fáceis de serem produzidos ou construídos e que possibilitassem o uso adequado e confortável. Essa é uma linguagem, cuja base é um ideário socialista, e que, no entanto, com o tempo foi transformada em um estilo de elite, com preços exorbitantes, como se a estética dos produtos criados na Bauhaus "se sobrepusesse ao conceito de integração entre arte e tecnologia e aos propósitos sociais de sua criação" (SAFAR; MACHADO, 2019, p. 23). Essa questão é parte de "como o mercado, principalmente americano, absorveu o estilo, mas não o conceito social que expressava." (SAFAR; MACHADO, 2019, p. 23).

Segundo Wick (1998), além de Johannes Itten, não se pode conceber a pedagogia da Bauhaus sem se referir também a Laszlo Moholy-Nagy, Josef Albers, Oskar Schlemmer, Wassily Kandinsky, Paul Klee e Joost Schmidt.

No entanto, nos deteremos aqui aos professores que ministraram o curso preliminar. Estes mestres imprimiram de tal maneira seus propósitos pedagógicos, juntamente com os princípios da escola, em suas práticas educativas que é possível tratar professores e etapas de formação, de forma entrelaçada.

Nessa perspectiva, apresento alguns aspectos de duas etapas de formação, o curso preliminar, nas visões dos professores que o ministraram e, em seguida, o papel das oficinas no desenvolvimento do plano de ensino da escola.

No início, segundo Wick (1998), a Bauhaus experimentou uma instabilidade estrutural devido à heterogeneidade do corpo docente formado por alguns professores acadêmicos e outros vinculados às reformas artísticas e educacionais daquela época. Em pouco tempo, diante da ilusória tentativa de conciliar os professores com orientação acadêmica, ligados à antiga Escola Superior de Artes Plásticas, ao programa progressista da Bauhaus, estes se desagregaram e fundaram sua própria escola. Desse modo, os professores que se comprometeram com os ideais de ensino bauhausianos, estavam dispostos e interessados a construir uma nova educação.

Johannes Itten implementou na Bauhaus o que se tornou a base da pedagogia da escola. Seus estudos expressivos, impressivos, materiais, estruturais e construtivos, influenciaram transformações no ensino técnico das escolas profissionalizantes (WICK, 1998).

Embora tenha se confrontado com Gropius no embate entre a arte autônoma e o objetivo de criação comprometido socialmente, o que levou a sua saída da escola, Itten contribuiu para sua estabilização por meio da implantação do curso preliminar.

O curso preliminar de Itten deveria cumprir três funções: levar os estudantes a se libertarem de convencionalismos e reproduções fazendo com que descobrissem suas forças criativas para realizarem seus próprios trabalhos; facilitar a escolha profissional dos estudantes por meio das experiências com materiais e texturas, o que fazia com que em pouco tempo o estudante percebesse qual material mais lhe motivava a atividade criadora, ou seja, qual oficina mais lhe apetecia; e por fim, o curso preliminar deveria provê-los de conhecimentos sobre as leis básicas da forma e da cor, capacitando-os à criação plástica (WICK, 1998).

No entanto, o principal intuito não era nenhum objetivo exterior simplesmente como uma formação artística profissionalizante, era a formação dos indivíduos, enquanto seres em construção, sujeitos à evolução. Assim, a tarefa central dos esforços pedagógicos era o desenvolvimento dos sentidos, do raciocínio, a educação dos órgãos e das funções corporais, no sentido de um ensino globalizante. Por isso, o curso preliminar aboliu a mera transmissão de habilidades básicas para o desenho, sobretudo por meio de cópias de modelos prontos, como era nas academias de arte tradicionais, para instaurar uma preparação que considera o ser humano como um

todo, como unidade (WICK,1998).

De acordo com Droste (1994), Itten geralmente começava suas aulas com exercícios respiratórios e ginástica para descontrair e relaxar os estudantes. Suas aulas eram divididas em três áreas principais: estudos de objetos e materiais, análise dos mestres antigos e desenho com modelos vivos. Buscava-se trazer à luz o essencial e o contraditório de cada material, para assim apurar a sensibilidade dos estudantes. Paralelamente, havia o estudo da forma, no qual círculos, quadrados e triângulos adquiriam novos sentidos.

O êxito do curso preliminar promoveu sua continuidade mesmo após Itten deixar a escola em 1923. O curso foi assumido por Laszlo Moholy-Nagy e Josef Albers que dividiam suas aulas, respectivamente, em exercícios de composição plástico-espaciais e estudos e manuseio de materiais diversos, como estímulos ao pensamento construtivo e ao intelecto inventivo.

Para Laszlo Moholy-Nagy, progressista e vanguardista, “a questão da relevância social da produção estética era fundamental” (WICK, 1998, p. 171). O campo da fotografia experimental foi especialmente significativo para Moholy-Nagy. Suas imprevisíveis possibilidades estéticas foram amplamente exploradas. Nos anos finais da Bauhaus, ele se tornou professor na recém-criada oficina de fotografia. Em seus exercícios, propunha a experiência com a composição de elementos no espaço criando um jogo de luz com formas e texturas, buscando o desenvolvimento tátil e dos sentidos. Para ele, mesmo o ensino nas oficinas não devia perder de vista a formação do homem total (WICK, 1998).

Nessa perspectiva, Sennett (2019, p. 309) corrobora esse pensamento ao tratar do trabalho do artífice, destacando os processos envolvidos no trabalho manual que extrapolam o manuseio de técnicas, sendo estes, “as capacidades de localizar, questionar e abrir. A primeira tem a ver com tornar algo concreto, a segunda, com refletir sobre suas qualidades, e a terceira, com expandir o seu sentido”.

Josef Albers foi aluno da Bauhaus, formando-se no curso preliminar de Itten. De 1923 a 1928, atua como professor do curso que oficialmente era dirigido por Moholy-Nagy. Em consequência, os dois mestres o influenciam quando em 1928 Albers assume a responsabilidade pela direção do curso preliminar, o que se mantém até o fechamento da escola em 1933 (WICK, 1998).

Albers deu continuidade aos princípios básicos do curso, mas o que diferencia o curso de Albers dos anteriores, conforme Wick (1998), é ter trazido uma abordagem

teórica mais sistematizada, que não se orientava no sentido da criatividade individual, mas buscava um intenso contato com o material, de forma ampla e abrangente.

Para alcançar o objetivo de formar o novo homem criativo na Bauhaus, Albers aplicava um princípio pedagógico que parece ter sido apreendido a partir do pensamento pedagógico do americano *John Dewey* (1859-1952), a aprendizagem pela experiência, que ele expressou na frase: experimentar é melhor do que estudar (WICK, 1998). Orientado pelas máximas 'aprender, e não ensinar', 'tentar e errar', 'aprender descobrindo', Albers trouxe novas perspectivas ao processo criativo e à educação da criatividade e transportou para a Bauhaus e outras escolas, posteriormente, os ideais educativos progressistas do movimento de reforma educacional daquela época (WICK, 1998).

A formação nas oficinas era base insubstituível para toda a criação, já expressa no manifesto de fundação da Bauhaus em 1919. Este conceito era radicalmente antiacadêmico (BITTERBERG, 1974).

As oficinas foram montadas pouco a pouco, por questões financeiras e também pela dificuldade de encontrar mestres artesãos. Durante a Guerra, muitos equipamentos das oficinas da Escola de Artes e Ofícios, foram destruídos ou extraviados. Assim, inicialmente, muitas das oficinas eram de mestres que em parceria com a Bauhaus disponibilizaram-nas para as aulas (DROSTE, 1994).

A formação em oficinas isoladamente não era uma novidade naquela época, mas a Bauhaus trouxe duas inovações, a unidade entre arte e técnica e a oficina cênica, dirigida por Oskar Schlemmer (DROSTE, 1994; WICK, 1998).

Segundo Wick (1998), em seu plano de ensino, Schlemmer oferecia aos estudantes, possibilidades de autodesenvolvimento criativo pela experiência individual. De acordo com Droste (1994), muitos alunos se juntaram criando grupos que apresentavam seus trabalhos cênicos. Suas criações expressavam o *Zeitgeist*[10], o espírito do tempo, tentando dar sentido e expressão através da dança, para as tendências técnicas daquela época, as características da máquina apresentados e transpostas em forma de dança, na dança da forma.

---

[10] *Zeitgeist* é uma palavra de origem alemã utilizada por críticos e pesquisadores para definir períodos ou movimentos culturais. A tradução mais coerente é "espírito da época" significando os comportamentos e tendências de um determinado período histórico. (...) É o clima do momento principalmente em seus aspectos socioculturais. (...) a escola alemã Staatliches-Bauhaus representou de forma exemplar o espírito de sua época. Disponível em: https://www.caurs.gov.br/artigo-100-anos-do-espirito-de-uma-epoca/

Schlemmer talvez tenha sido, entre os professores da Bauhaus, aquele que mais estudou e praticou os ideais de integração da escola. No teatro da Bauhaus, Schlemmer pôde realizar passo a passo o ideal da obra de arte total, expresso desde o manifesto e programa de inauguração da escola. As experimentações e produções da oficina cênica, em geral, envolviam todas as outras oficinas da escola, de forma coletiva.

3 METODOLOGIA

Pesadelo

Quando o muro separa, uma ponte une
Se a vingança encara, o remorso pune
Você vem me agarra, alguém vem me solta
Você vai na marra, ela um dia volta
E se a força é tua, ela um dia é nossa
Olha o muro, olha a ponte, olhe o dia de ontem chegando
Que medo você tem de nós, olha aí

Você corta um verso, eu escrevo outro
Você me prende vivo, eu escapo morto
De repente, olha eu de novo
Perturbando a paz, exigindo troco
Vamos por aí, eu e meu cachorro
Olha um verso, olha o outro
Olha o velho, olha o moço chegando
Que medo você tem de nós, olha aí

O muro caiu, olha a ponte
Da liberdade guardiã
O braço do Cristo, horizonte
Abraça o dia de amanhã, olha aí.

Maurício Tapajós e Paulo César Pinheiro

3.1 Materiais

Em sintonia com a questão-problema e com os objetivos, o material empírico da pesquisa foi acessado em fontes primárias e bibliográficas. Entre as fontes primárias estão os documentos legais atuais que definem e regulam a EPTNM. Documentos digitalizados referentes à instituição da Escola Bauhaus também estão incluídos nessa fonte primária. Mas tanto a Bauhaus quanto as DCN-EPTNM também foram pesquisadas em fontes secundárias, tendo como referência exemplares da literatura já produzida a seus respeitos.

3.2 Pesquisa documental e bibliográfica.

Considerando seu delineamento, que busca o contato com as fontes publicadas sobre o tema, esta, de acordo com Gil (2002, 2008), é uma pesquisa bibliográfica e documental, pois se vale de material já elaborado, já publicado, principalmente de livros e artigos científicos e “de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da

pesquisa” (GIL, 2002, 2008). Quase todos os estudos exigem algum tipo de trabalho dessa natureza, mas há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, como esta.

3.3 Tratamento do material

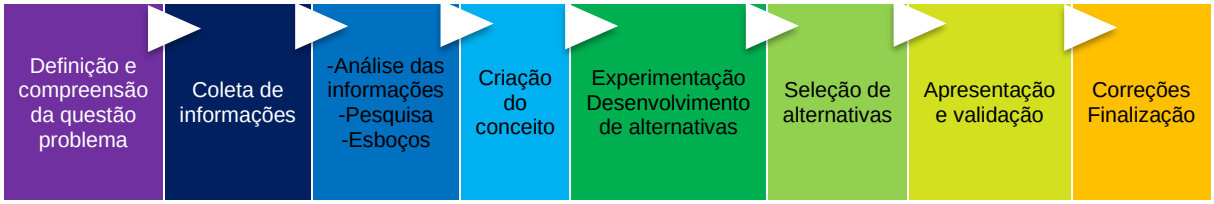
A pesquisa sobre os materiais escritos foi realizada em sucessivas leituras visando à seleção de trechos significativos (ideias, trechos, palavras), elaboração de categorias, releitura, seleção e categorização do material selecionado. Esse procedimento foi adotado no exame de ambos os materiais da pesquisa: documentos e textos. Feitas as sistematizações sobre a Pedagogia da Bauhaus e as Diretrizes para a EPTNM, o passo final foi a busca de nexos tanto conceptuais quanto práticos entre a educação *design* e a educação técnica.

3.4 Produto educacional

A elaboração do produto educacional foi realizada com base na metodologia clássica de prática projetual do *design* em consonância com etapas de desenvolvimento de produto/processo educacional e mestrados e doutorados profissionais, além dos três eixos articuladores para a análise e construção de material educativo, segundo Kaplún (2003).

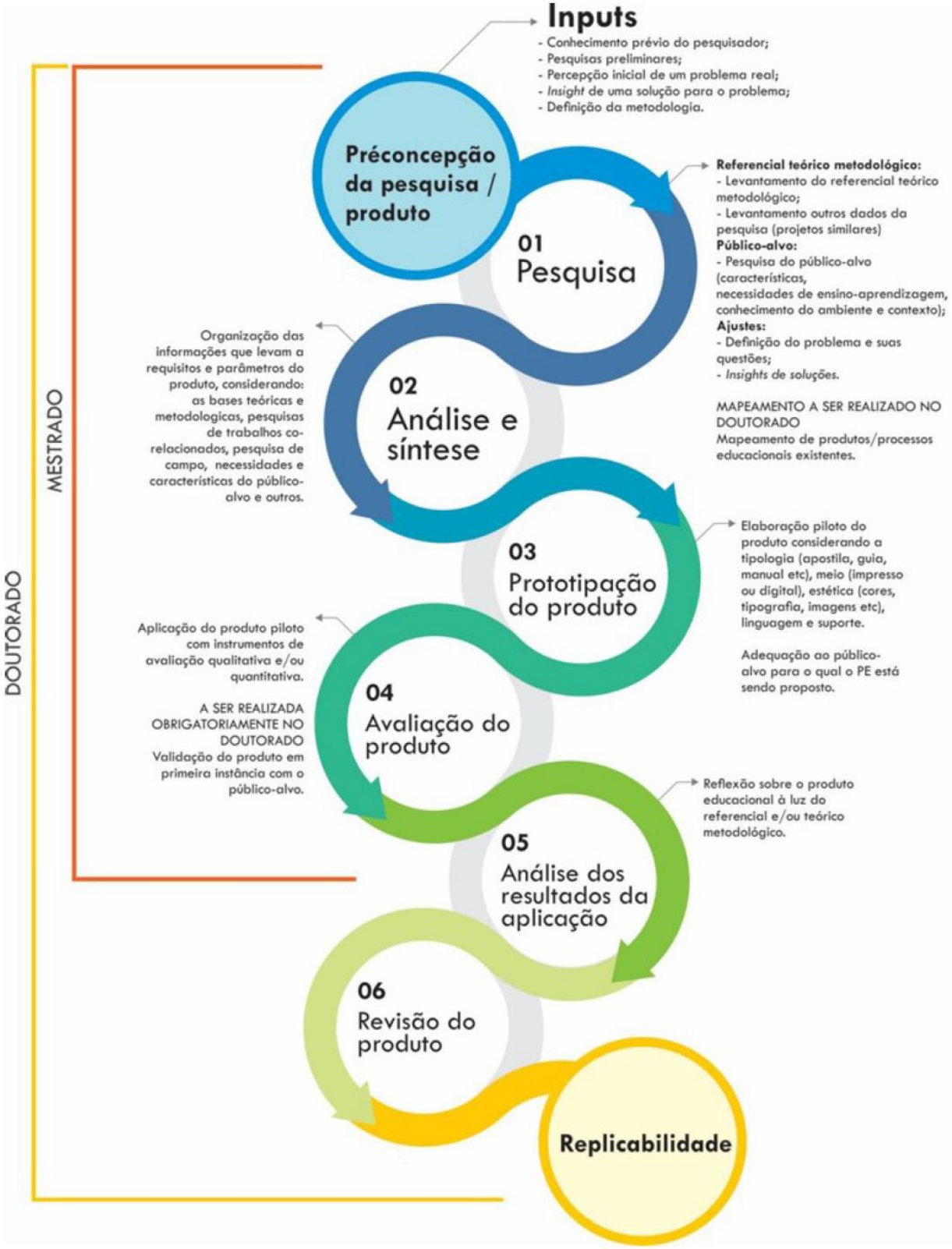
Os passos de cada uma dessas abordagens estão expostos respectivamente as figuras 11, 12 e 13.

Fig. 11 – Metodologia clássica de prática projetual do design.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Fig. 12 – Etapas de desenvolvimento do Produto/Processo educacional, infográfico elaborado por Marcella Sarah Filgueiras de Farias e Andréa Pereira Mendonça.



Fonte: RIZZATTI et al 2020.

Fig. 13 – Eixos articuladores para a análise e construção de material educativo, segundo Kaplún (2003).

Eixo conceitual	Eixo pedagógico	Eixo comunicacional
conteúdo	itinerários do usuário	formato e linguagens

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kaplún (2003).

Desse modo, foram concluídas as etapas de elaboração, apresentação ao público destinatário, neste caso, professores da EPTNM e consequente validação por esses usuários, do produto educacional – vídeo.

3.5 Percurso metodológico

Aqui tratarei do desenho da pesquisa, ou seja, dos métodos e técnicas que me possibilitaram, ao combiná-los de forma razoavelmente lógica, operar em cada etapa da pesquisa de forma significativa.

Assim como Gropius pensava a Bauhaus como um organismo vivo em constante reconstrução, o processo de desenvolvimento dessa pesquisa se fez em uma dinâmica metodológica não-linear, imprevisível, multidimensional (SOUZA, 2010), que foi sendo construído, destruído e reconstruído nas relações pesquisadora-pesquisa-contexto.

As etapas não foram seguidas conforme se estabelece nos protocolos metodológicos, nem aconteceram de forma linear como são descritas nesta dissertação. Tornaram-se flexíveis às necessidades e assimilações frente às mudanças de trajetória, aos novos olhares, às novas descobertas, à queda das certezas, às reafirmações dos objetivos. As frequentes perdas de rumo, a angústia e a desordem acabaram por criar a possibilidade de uma organização emergida do próprio processo de construção da pesquisa, uma auto-organização. Ao invés de tentar afastar esses desvios, eles fizeram parte do processo.

Os questionamentos trouxeram uma tensão dinâmica e dialética: primeiro se vê um sentido muito claro nas propostas, nas aproximações, em seguida, parecem não fazer mais sentido, porém, o caminho já está sendo percorrido. Parte-se então, para a contestação que traz novas questões que geram novas percepções, não mais tão inocentes e românticas, mas conscientes das contradições.

No decorrer da pesquisa, me encontrei com o paradigma da complexidade e

avivei minhas memórias acerca de um assunto que estudei há algum tempo, a teoria do caos, que trata dos sistemas complexos, e consegui encaixar minha desordem em uma perspectiva metodológica.

Mesmo não tendo me aprofundado nos pressupostos teórico-metodológicos do pensamento complexo, cabe-me ressaltar alguns elementos teóricos da complexidade que estão presentes nesse percurso.

O próprio tema da pesquisa traz um aspecto do pensamento complexo que trata da compreensão do prefixo RE, que pode ser retomada, regeneração e recorrência. Nesse sentido, trazer a Bauhaus à cena da EPTNM, é uma tentativa de o regresso do antigo não ser senão o ressurgimento da renovação (MORIN *apud* SOUZA, 2010).

Ao selecionar e categorizar os conceitos da EPTNM, a percepção de integração e conexão entre estes conceitos inspirou sua organização em uma totalidade e não em fragmentos. Todas as partes se comunicam estando ligadas entre si, seguindo a ideia de que a parte está no todo e o todo está na parte, coerente com a fractalidade (ALMEIDA FILHO, 2005).

Como os limites entre os conceitos são difusos, fazendo com que se entrelacem, percebi aí, o borramento ou borrosidade, que se refere à fluidez dos limites (ALMEIDA FILHO, 2005).

A criação da categoria verbetes visuais em movimento, não traz propriamente uma novidade, pois eles reproduzem, mas também reorganizam e renovam (SOUZA, 2010), retroalimentando um sistema dinâmico (ALMEIDA FILHO, 2005) por se tratar de um contexto de relações educacionais, em que muitos agentes se relacionam de maneira não linear, o que pode configurar um sistema complexo.

A forma de organização emergida do próprio processo de construção da pesquisa é algo que não existia previamente, sendo então definida como uma ocorrência imprevista, se identificando na perspectiva da complexidade, com a categoria emergência (ALMEIDA FILHO, 2005).

A feitura do produto educacional, por sua vez, esteve diretamente integrada à análise dos dados e à escrita da dissertação, tendo sido base para ambas, em um processo não linear, uma relação de eventos que não seguiram a lógica prevista (ALMEIDA FILHO, 2005), mas se complementaram.

A pesquisa bibliográfica promove um alargamento, uma expansão que faz com que se perceba o assunto por uma perspectiva ampliada. Mas nem tudo cabe em uma

dissertação. Há que se fazer cortes, seleções. Muitas vezes, o próprio processo conduz a estes cortes. Outras vezes nos apegamos e excluir é difícil. O refinamento da pesquisa é, portanto, um afunilamento consciente, uma seleção do que é mais coerente e indispensável, um exercício de desapego.

O período pandêmico, no qual se desenvolveu esta pesquisa, trouxe a necessidade e o aumento da comunicação, do diálogo, do compartilhamento de conhecimento por meio de vídeos pela internet. Em consequência, muito conteúdo nesse formato foi utilizado como referência na pesquisa, o que demonstra a coerência com a proposta do produto educacional, um produto audiovisual.

A união entre teoria e prática está no cerne desta pesquisa e não poderia deixar de estar também na organização do processo da pesquisa. Os mestrados profissionais da área de ensino, pelo fato de incluírem a produção de um produto educacional em sua formação, já se caracterizam pela união de uma parte dita mais intelectual, acadêmica, e outra mais prática, profissional. Dessa forma, minha proposta foi integrar a produção da dissertação e do produto, compreendendo o que há de teoria e prática em cada uma, procurando não hierarquizá-las.

O percurso metodológico foi, metaforicamente, uma viagem por muitos pensamentos, e como em qualquer viagem, recortamos as partes que queremos ou precisamos registrar naquele momento, o que não quer dizer que o que ficou de fora desse recorte, não tenha sido importante, certamente foi, pois como já dissemos tantas vezes, a realidade é integrada, assim, tudo está conectado numa enorme rede. Talvez, quando revisitarmos aquele lugar, aquelas falas, aqueles escritos, possamos recortar de maneira diferente. Mas, subjetivamente, e porque não objetivamente, os recortes também contêm o todo.

4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

O cio da terra

Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se fartar de pão

Decepar a cana
Recolher a garapa da cana
Roubar da cana a doçura do mel
Se lambuzar de mel

Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, a propícia estação
E fecundar o chão

Milton Nascimento - Chico Buarque

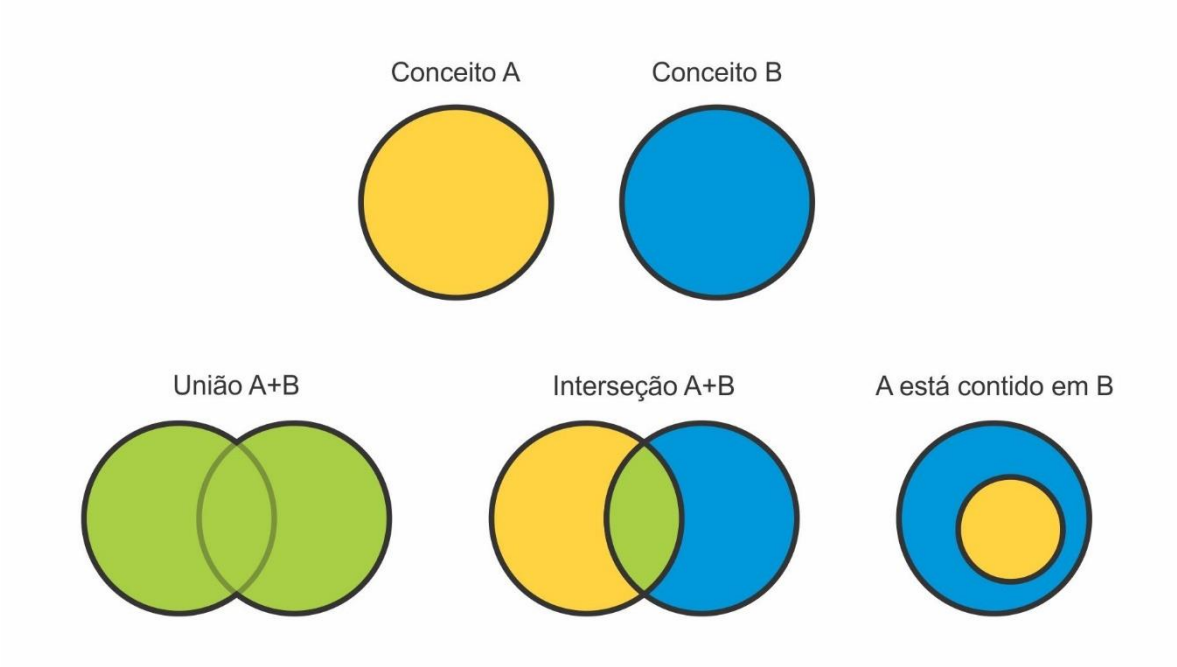
A apresentação das concepções que fundamentam a EPTNM e o currículo integrado demonstra que estas estão muito bem definidas. Porém, no contexto real, falta efetivá-las concretizando a integração. Nesse sentido, falta unir teoria e prática.

As concepções, apesar de definidas, são conceitos abstratos cuja aplicação prática não é clara e nem é parte integrante da formação docente. Tampouco a preparação para esta prática é realizada no ingresso de docentes na EPTNM.

Há um entrelaçamento entre os termos e uma dificuldade de entendimento, comprovado nas falas dos principais autores que tratam do tema, que provoca certa confusão, dificultando a apropriação dos conceitos pela comunidade escolar.

Apesar de delimitações e definições, há diferentes formas de apresentá-las, na maioria das vezes com uma repetição de conceitos que, a exemplo dos conjuntos matemáticos, ora se unem, ora se intersecionam, ora estão contidos uns nos outros, como exemplificado na figura 14, aparentando não se ter chegado ainda a uma sistematização conceitual.

Fig. 14 – Representação gráfica da relação entre conceitos como conjuntos matemáticos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

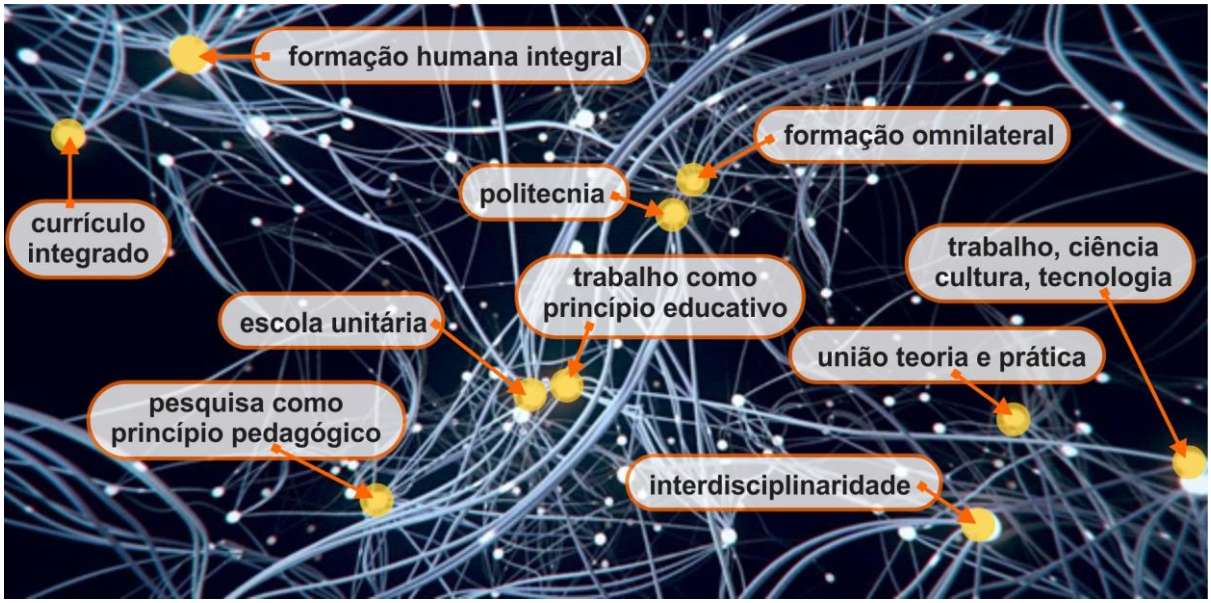
O que não impede de, a partir da análise individual e em conjunto dessas expressões e conceitos que orientam as concepções de EPTNM integrada ao ensino médio e de currículo integrado, indicarmos os principais elementos das bases conceituais dessa modalidade educacional, a partir do que já foi exposto. Sendo, portanto:

- currículo integrado
- formação humana integral
- formação omnilateral
- politecnia
- escola unitária
- trabalho como princípio educativo
- trabalho-ciência-cultura-tecnologia
- interdisciplinaridade
- pesquisa como princípio pedagógico
- união teoria e prática

No entanto, a definição de cada um destes conceitos evidencia que a própria concepção de integração na EPTNM é integrada, os conceitos se integram, se

entrelaçam e se conectam em sua complexidade, formando uma totalidade. Portanto, organizá-los em uma lista, em um quadro ou em uma tabela, não seria suficientemente significativo. Por esse ponto de vista, uma forma menos linear e mais conectada representa melhor, visualmente, a relação deles entre si. Então, em oposição a uma representação cartesiana, bidimensional e linear, propõe-se uma organização dos conceitos expressa na figura 15, baseada em uma geometria mais orgânica e espacial, inspirada na complexidade dos fractais da teoria do caos, nas redes neurais, nas conexões em rede de dados e nas constelações.

Fig. 15 – Organização dos conceitos em rede, aplicados à EPTNM.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

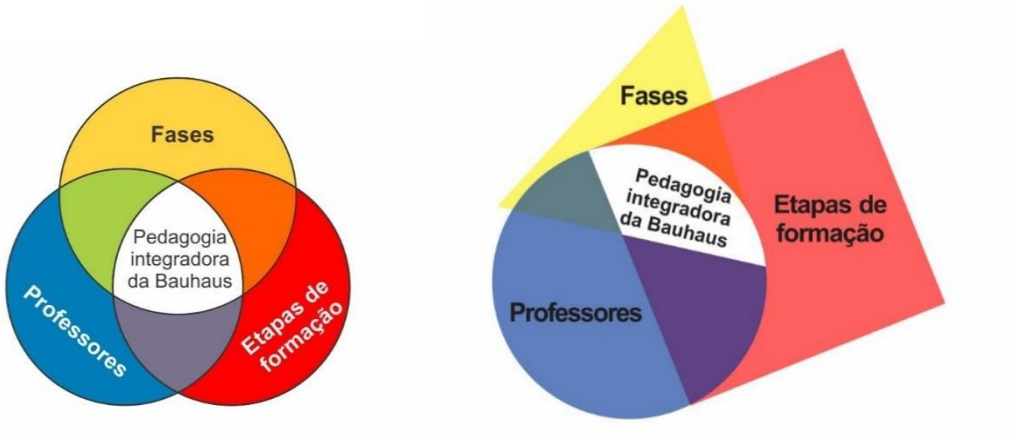
Assim, buscando responder à questão central desta pesquisa, a análise bibliográfica trouxe elementos de aproximação entre as definições e relações das bases conceituais para a EPTNM integrada com a pedagogia da Bauhaus e suas práticas educativas.

A seleção e a categorização das concepções de EPTNM e suas correspondências na Bauhaus foram elaboradas com base na abordagem acerca da pedagogia da Bauhaus, apresentada anteriormente na seção 2.2.2, sintetizados na figura 10, que considera as fases da escola, os professores e as etapas da formação, como aspectos orientadores da análise da integração na Bauhaus.

O objetivo dessa forma de abordagem é fazer uma complementaridade de diferentes aspectos do desenvolvimento histórico dessa escola e ponderar sobre as

contribuições de cada aspecto maximizando a quantidade de informações incorporadas aos resultados da análise, buscando elevar a qualidade das conclusões. A figura 16 ilustra esse argumento:

Fig. 16 – Complementaridade dos aspectos do desenvolvimento histórico da Bauhaus, em duas versões: Versão tradicional e versão inspirada na Bauhaus.



Fonte: Elaborado pela autora.

A opção por essa abordagem foi feita ao se perceber que os princípios de uma nova unidade, da união entre arte e técnica, da formação de um novo profissional com domínio de conhecimentos teóricos e práticos e dos processos de produção industrial, não foram uma constante na escola, sendo mais ou menos praticados conforme oscilavam estes três aspectos analisados. Principalmente nos últimos três anos de seu funcionamento, esses ideais foram progressivamente postos de lado em favor de um ensino mais técnico e interesses mais voltados para a produção industrial.

Nesse sentido, para a análise que levou à construção do produto educacional, tomamos por base o período de 1919 até o início de 1930, quando o curso preliminar – base da pedagogia da Bauhaus –, a formação nas oficinas, a construção da *Haus am horn*, o balé triádico e a construção da sede da escola na cidade de Dessau foram atividades relevantes na efetivação da integração curricular, coerentes com os conceitos que destacamos nas concepções de integração da EPTNM.

A seleção dos pontos considerados mais relevantes nas duas esferas conceituais, EPTNM e Bauhaus, deu origem ao seguinte quadro (Quadro 1), no qual faz-se um paralelo a partir dos termos selecionados, ou seja, das bases conceituais da EPTNM: currículo integrado, formação humana integral, formação omnilateral, politecnia, escola unitária, trabalho como princípio educativo, trabalho-ciência-cultura-

tecnologia, interdisciplinaridade, pesquisa como princípio pedagógico e união teoria e prática.

Quadro 1 – Paralelo conceitual EPTNM integrada e Bauhaus: principais aspectos.

Concepções da EPTNM integrada	Correspondências na Bauhaus
Currículo integrado	
● currículo pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares; ● envolve todos os processos pedagógicos, seja nas etapas de planejamento, avaliação ou eventos extraclasse; ● as áreas de conhecimento não estão isoladas, possibilitando, por exemplo, que o mesmo conceito possa ser trabalhado por áreas diversas, favorecendo aspectos da interdisciplinaridade; ● na EPTNM integrada ao EM, integra formação geral e profissional, conhecimento intelectual e manual, une TEORIA e PRÁTICA.	● oficina cênica - balé triádico. O três é um número eminentemente dominante, no qual o unitário e o seu oposto dualista são superados, começando então o coletivo. O balé deve ser entendido como uma dança da tríade, a troca do um, como dois, com o três; ● Haus am horn – Construção da casa Am Horn = eixo estruturante ● coletivo/democrático = Gropius sempre tomava partido dos estudantes, lhe interessava o que eles planejavam, fomentava seus desejos e aceitava suas ideias novas. Conferências conjuntas professores e estudantes; ● os produtos passaram a apresentar semelhanças entre si ao longo do tempo, isso se deve ao espírito comunitário conscientemente cultivado e que apesar das diversificações das personalidades participantes, se apoiava não em um estilo ou na moda, e sim sobre os esforços em fazer as coisas de acordo com as propriedades de cada uma delas, de um modo que era o resultado de um entrelaçamento de inúmeras maneiras de pensar e inúmeros processos de trabalho, por meio de técnica, da estética e da compreensão da dimensão comercial. O indivíduo sozinho não pode atingir essa meta, a solução só pode estar na cooperação entre muitos, sobrepondo-se assim ao individual e permanecendo válido por muitos anos.
Formação humana integral	
● formação completa, na integralidade, na totalidade, plena; ● possibilita a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso; ● educação como totalidade social;	● a organização dos professores em grupo, correspondia, em proporções reduzidas ao que denominamos de sociedade; ● formação não era um fator material nem intelectual e sim, uma parte integrante da substância vital de uma

● educação geral inseparável da educ. profissional; ● trabalho como princípio educativo para superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos; ● TEORIA e PRÁTICA.	sociedade civilizada; ● visava arrancar o artista da criação distanciada do seu mundo, para colocá-lo novamente em contato com a realidade concreta. Ao mesmo tempo buscava arrancar o homem de negócios do seu viver material para humanizá-lo novamente. Uma concepção da unidade fundamental de todo ser em relação à vida; ● visavam a criação de um novo método capaz de desenvolver, nos seus participantes, uma consciência criativa, para culminar na conformação de um novo modo de viver. Este era um princípio que foi transformado em plano de ensino; ● os cursos não compreendiam, em primeiro plano, a profissão e sim o ser humano com toda a sua disponibilidade natural, compreendendo-se a vida como um todo; ● a base dessa formação era o curso preliminar *Vorkurs*.
Formação omnilateral	
● formação em todos os sentidos: intelectual / geral, físico / corporal, profissional / tecnológico; ● ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista; ● formação do ser social, portanto, com expressões no campo vasto, complexo e variado das dimensões humanas: da moral, da ética, da estética, do sensorial, intelectual, do fazer prático; no plano dos gostos, dos prazeres, das aptidões, das habilidades, dos valores, da criação artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção etc.; ● superar a separação entre trabalho manual e intelectual. Une TEORIA e PRÁTICA ● o sujeito precisa atuar como um todo sobre o real, com todas as suas faculdades humanas, todo seu potencial e não como ser fragmentado, pois só assim ele poderá se encontrar objetivado como ser total diante de si mesmo; ● movimento do devenir, das novas relações emancipadas; ● utopia da criação de um indivíduo ideal, desenvolvido em todas as suas dimensões; ● Educação tecnológica, que recolhe os princípios	● oficina cênica - tinha o sentido da tendência da totalidade da Bauhaus para um aprendizado da humanidade como um todo, como unidade do corpo, espírito e intelecto; ● a experiência era um ponto central, o que exigia um espírito universal capaz de adaptar-se, em vez de um mero estado de especialização; ● formando em todos os sentidos, contrariamente à demasiada especialização tradicional, se possibilitava ao formando transmitir o sentido e a finalidade do seu trabalho e esclarecer nitidamente o seu relacionamento com o meio ambiente; ● nas três formas se conformam três mundos: o mundo material, do pesado, do seguro, no quadrado; o mundo espiritual dos sentimentos, da mobilidade, do etéreo e do escoamento do fluido, no círculo; o mundo intelectual da lógica, da concentração, da luz, do fogo, no triângulo;

gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais; ● combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica - embrião do trabalho como princípio educativo;	
Politecnia	
● desenvolvimento de potencialidades múltiplas; ● o elemento fundamental de distinção entre omnilateralidade e politecnia é justamente o fato de que a politecnia representa uma proposta de formação aplicável no âmbito das relações burguesas, articulada ao próprio momento do trabalho abstrato, ao passo que a omnilateralidade apenas se faz possível no conjunto de novas relações, no 'reino da liberdade'; ● os dois conceitos, no entanto, apesar de apresentarem esse traço distintivo, se complementam; ● na verdade, não há uma dissociação: a politecnia se realiza no âmbito das relações burguesas ao passo que a omnilateralidade apenas se realiza com a superação destas relações. Ambas são realizações da práxis revolucionária que em graus diferentes se manifestam em diferentes estágios históricos da vida social; ● uma forma de se confrontar com a formação unilateral e os malefícios da divisão do trabalho capitalista; 6. uma formação mais elevada dos filhos dos trabalhadores em relação às demais classes sociais; ● experiência do trabalho (em atividades diversas), associada aos estudos dos fundamentos teóricos do trabalho e à formação escolar, e ainda aos exercícios físicos; ● A politecnia é proposta para se realizar no presente da opressão a que estão submetidos os trabalhadores com o propósito de a eles responder. A politecnia não almeja alcançar a formação plena do homem livre, mas a formação técnica e política, PRÁTICA E TEÓRICA dos trabalhadores no sentido de elevá-los na busca da sua autotransformação em classe-para-	● meta = esclarecer sobre as desvantagens da máquina, sem, contudo, sacrificar nenhuma das vantagens por ela proporcionadas, como por exemplo, libertar o indivíduo de difíceis trabalhos físicos para que ele possa dedicar-se, com mais eficiência à conformação dos seus impulsos criativos; ● domínio dos meios de produção; ● na experiência de buscar contato com a produção industrial e de formar gente nova simultaneamente para as esferas do trabalho manual, do trabalho intelectual e do fazer artístico; ● pelas propostas e práticas do plano de ensino da escola, pode-se dizer que ela tinha ideais socialistas, sem, no entanto, atuar em meio às contradições do modo de produção capitalista; ● a aplicação prática dos conhecimentos na produção dos artigos para a sede em Dessau possibilitou aos estudantes, mesmo durante o curso, serem pagos pelos modelos por eles elaborados, o que fez com que muitos conseguiram fixar uma base para a própria existência.

si. Portanto, a politecnia não tem como condição para sua realização a ruptura ou superação das determinações históricas da sociedade do capital; ● a politecnia aparece como proposta de educação de grande importância, até que se consolidem as condições históricas de possibilidade de realização plena da omnilateralidade; ● para alguns autores 'educação tecnológica' = 'educação politécnica'; 12. composta pelas dimensões intelectual, corporal e 'tecnológica'; ● domínio dos princípios gerais da produção moderna e o manejo das técnicas e instrumentos dos diversos ramos da produção industrial; ● unidade entre educação e trabalho, no fundo, a concepção de Marx trata da união entre trabalho intelectual e material, cuja possibilidade estaria na raiz da superação da divisão social do trabalho; ● integração renovada do saber pelo fazer, do repensar o saber e o fazer, enquanto objetos permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação; ● a instrução geral e politécnica (que faz reconhecer em teoria e em prática todos os ramos principais da produção) ... [e a] plena realização dos princípios da escola única do trabalho (...) que concretize uma estreita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo ● estudo e trabalho, conhecimento e prática = TEORIA e PRÁTICA	
Escola Unitária	
● oposta à dualidade: formação dos trabalhadores: para o fazer, manual, obedecer, e formação das elites: geral, intelectual, para comandar; ● escola que não seja dividida entre classes; ● todos têm a mesma educação; ● educação geral e para o fazer = TEORIA e PRÁTICA ● lugar onde deverá ocorrer a formação humana integral; ● escola unitária ou de formação humanista ou de cultura geral, leva o jovem à criação intelectual e prática, à certa autonomia na orientação e na iniciativa,	● estudantes vindos de todos os lugares e classes, mulheres e estrangeiros; ● entravam por meio de seleção (o que Gramsci previa já que, tanto em sua época, como se mantém até os dias de hoje, não existem escolas unitárias suficientes para todos) ● *Vorkurs* - para todos os ingressantes, 6 meses, libertar os estudantes das convenções, despertar talentos e aparelhá-los intelectualmente para o estudo posterior e a oportunidade de encontrar o próprio caminho;

e deveria, após isso, inseri-los na atividade social; ● humanismo = contribui para o desenvolvimento, nos sujeitos, da capacidade de criação intelectual e prática, além de servir para a compreensão da totalidade social, tendo o trabalho como princípio educativo como sua base;	● a base do saber fazer é indispensável, para todo artista; ● subsídios em parte governamentais = Weimar - estatal / Dessau - município e participação nos lucros da fabricação dos modelos pelas empresas.
Trabalho como princípio educativo	
● trabalho como princípio educativo para superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos; ● união TEORIA e PRÁTICA; ● compreender e transformar a realidade social e material por meio do trabalho, não apenas como prática produtiva, mas como mediador entre os conhecimentos científico-tecnológicos e a vida produtiva como um todo; ● não apenas ensinar por meio do trabalho, mas a partir dele possibilitar a compreensão do processo e do produto do trabalho como parte de uma totalidade, que contém em si essa totalidade.	● ensino-aprendizagem / formação nas oficinas; ● o estudo prático desenvolvido nas oficinas era dirigido simultaneamente por dois professores: um de trabalho manual e outro de estética. Esta separação foi necessária inicialmente pela inexistência de professores com o conhecimento técnico e de criação. Era preciso formar uma nova geração capaz de absorver os 2 tipos de trabalho simultaneamente. Anos mais tarde, ex-alunos suficientemente familiarizados tanto com os assuntos técnicos quanto com os assuntos artísticos passaram a dirigir as oficinas, tornando desnecessária a separação; ● a compreensão de todo o processo de produção estava nas mãos dos estudantes; ● igualdade de todo e qualquer trabalho de criação e o entrelaçamento lógico de todos eles, dentro de uma concepção moderna da ordem do mundo; ● a formação em trabalhos manuais não se resumia em finalidades e sim, em imprescindível meio de formação; ● esta formação preparava os estudantes para que tivessem condições de influenciar a produção industrial; ● concepção e confecção dos modelos para a indústria nas próprias oficinas de trabalho; ● as oficinas eram laboratórios nos quais se preparava, desenvolvia e aperfeiçoar constantemente os modelos para a indústria. isso embora fossem confeccionados à mão, seus autores tinham que estar familiarizados com os critérios de produção industrial. A escola seleciona os melhores estudantes para enviá-los às fábricas para a realização de trabalhos concretos. O processo inverso acontecia com os trabalhadores experientes das fábricas: eram trazidos aos laboratórios da escola para debater, com

	professores e alunos, as necessidades da indústria; ● um processo de influência mútua, cujo resultado estava nos produtos confeccionados e o valor era reconhecido tanto por quem confeccionava como pelo consumidor;
Trabalho, ciência, cultura, tecnologia	
● eixo estruturante / integrador / articulador / transversal ● dimensões estruturantes da vida ● relação entre a produção social da existência humana, o modo de produção material, a produção de conhecimentos ao longo da história, a transformação desses conhecimentos em força produtiva e valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. ● pode-se fazer isso teoricamente, mas ao fazer experiências práticas a compreensão se aproxima da vida. Une TEORIA e PRÁTICA.	● oficina cênica ● haus am horn (casa am horn) ● festas
Interdisciplinaridade	
● possibilita, pedagogicamente, a diluição das fronteiras entre as partes do conhecimento fragmentado; ● forma e sentido a partir dos quais o homem pode transmitir o conhecimento produzido mediante sua relação com a natureza e a sociedade, de forma integrada em que o observado e/ou vivido está inserido numa rede de relações que lhe dá sentido e significado - contrário à fragmentação do conhecimento; ● ensino-aprendizagem do conhecimento produzido em consonância com a forma que o ser humano vive a realidade; ● na EPTNM diálogo entre disciplinas gerais e técnicas, une TEORIA e PRÁTICA	● abordagem interdisciplinar é essencialmente Bauhaus; ● todas as artes interligadas; ● lá, os alunos encontravam uma visão interdisciplinar pioneira – todas as artes eram apresentadas de maneira interligada. A Bauhaus unificou disciplinas como arquitetura, escultura, pintura e desenho industrial. E não desprezada nem as artes consideradas “menores” na época, por sua ligação direta com trabalhos mais manuais, como cerâmica, tecelagem e marcenaria; ● desejo de criar um espaço colaborativo de profissionais de múltiplas áreas, Gropius: é em conjunto que se cria uma estrutura do futuro; ● professores trabalhavam com independência com colaboração mútua para o melhor desenvolvimento da causa comum.
Pesquisa como princípio pedagógico	
● eliminar o preconceito da divisão entre o trabalho	● estudo e manejo de materiais;

manual e o intelectual, eliminar o intelectualismo do ensino e fomentar o interesse pela pesquisa do mundo em torno de si; ● unindo TEORIA e PRÁTICA ● caminho didático e investigativo, por meio do qual a aprendizagem é orientada para a autonomia do aluno; ● instigando-o em direção a uma atitude de curiosidade e de crítica frente ao mundo que se apresenta, gerando inquietude pela busca de respostas e o não contentamento para com respostas prontas, com visões de mundo, informações e saberes prontos, sejam estes científicos, escolares ou do senso comum, estimulando a possibilidade de produzir novos conhecimentos, ciência e tecnologia. ● entender o "como" (dimensão metodológica) e os "por quês" (perspectiva filosófica) da produção de conhecimento; ● atribui sentido e significado ao conhecimento escolar, produzindo uma relação mais dinâmica com esse conhecimento;	● buscar elementos na natureza; ● buscar coisas descartadas; ● procurar coisas inusitadas; ● experimentar - trabalhos experimentais; ● estudos de materiais - estímulo ao pensamento construtivo e ao intelecto inventivo ● criação do novo, com autonomia = era malvisto o que era vindo do mestre que não fosse puramente teórico ou expresso diretamente. Os estudantes faziam por eles mesmos, ou tinham a ilusão de o ter feito por eles mesmos, após a apropriação e compreensão do processo.
União teoria e prática	
● trabalho intelectual / trabalho manual; ● formação geral / educação profissional; ● pensar / fazer; ● cérebro / mão; ● vincular TEORIA E PRÁTICA, escola com a vida, ensino com a produção; ● práxis, relação prática e reflexão sobre a prática.	● *Vorkurs* = curso preliminar: constante comunicação entre a prática do design em conjunto com sua reflexão e análise crítica; ● estudo dos materiais + teoria da forma/ritmo/cor; ● a estrutura de todo o processo de formação básica compreendia, desde o início, todos os componentes importantes da criação e da técnica; ● construção da sede em Dessau - construção coletiva por todas as oficinas, aplicação prática de modelos novos confeccionados nas oficinas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em CIAVATTA, 2009; 2012; 2014; MOURA, 2012; 2013; 2021; RAMOS, 2008; 2009; 2014; 2016; 2017; 2020; SOUZA JUNIOR, 2009; NASCIMENTO; SANTOS, 2021; BITTERBERG, 1974; CASCIATO; FOX; ROCHESTER, 2018; DROSTE, 1994; WICK,1998.

A partir desta sistematização, verifiquei a presença do aspecto ‘união teoria e prática’ em todos os conceitos de integração da EPTNM. Esta constatação evidencia uma grande convergência entre a pedagogia da Bauhaus e as concepções de integração da EPTNM, pois, a união teoria e prática foi um dos princípios basilares da

educação na Bauhaus, expressa desde sua fundação pelo ideal de unidade entre arte e técnica, e durante quase todo seu funcionamento nas práticas educativas que integravam os estudos teóricos à prática nas oficinas.

Dando prosseguimento à sistematização dos dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica e documental, elaborei textos que resumem e ilustram como foi praticado na Bauhaus, cada um dos conceitos base da integração, com aporte do paralelo realizado no quadro anterior.

Estes textos que descrevem algumas experiências pedagógicas identificadas na prática da escola serviram como base para a narração no vídeo/produto educacional resultante desta pesquisa. Os textos são expostos no quadro 2.

Quadro 2 – Conceitos base da integração na Bauhaus.

Conceitos base da integração na Bauhaus
Currículo integrado
● O currículo integrado na EPTNM é a expressão da formação humana integral, englobando todos os conceitos anteriores. A pedagogia da Bauhaus não menciona os termos ‘currículo integrado’, nem os outros verbetes, mas colocou em prática em alguma medida e em muitos momentos, cada um desses princípios de forma coletiva, dinâmica e realmente integrada internamente e com a sociedade. ● E também de forma democrática. O fundador e primeiro diretor da Bauhaus, Walter Gropius, sempre tomava partido dos estudantes, lhe interessava o que eles planejavam, fomentava seus desejos e aceitava suas ideias novas. Eram frequentes as conferências conjuntas entre professores e estudantes. Havia muitas divergências, mas concordavam em uma coisa, no projeto de educação que estavam colocando em prática. ● Com o tempo esse princípio comunitário conscientemente cultivado, que também valorizava a diversidade, acabou gerando uma produção bastante unificada, tanto que os produtos Bauhaus são reconhecidos até os dias de hoje. Sua criação não se apoiava em um estilo ou na moda, e sim sobre os esforços em fazer as coisas de acordo com as propriedades de cada uma delas, de um modo que era o resultado de um entrelaçamento de inúmeras maneiras de pensar e inúmeros processos de trabalho, por meio de técnica, da estética e da compreensão da dimensão comercial. Para Walter Gropius, o indivíduo sozinho não poderia atingir essa meta, a solução só poderia estar na cooperação entre muitos, sobrepondo-se assim ao individual e permanecendo válido por muitos anos. ● Dois exemplos práticos de um currículo pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades, envolvendo todos os processos pedagógicos, seja nas etapas de planejamento, avaliação e eventos extraclasse, são o Balé triádico

e a Haus Am Horn. Ambos foram produzidos para a Exposição de 1923, que apresentou para a comunidade o resultado dos primeiros anos de funcionamento da Bauhaus. Pode-se dizer que as duas atividades foram pensadas como eixos estruturantes do currículo, possibilitando que um conceito fosse trabalhado por áreas diversas, de forma interdisciplinar. Um dos críticos da escola disse certa vez: ‘Cada um fazia o que lhe apetecia, muito longe de qualquer disciplina rígida”.

● **Balé triádico**

O Balé triádico, assim como a própria oficina de teatro da Bauhaus, foi uma síntese, uma simbiose, criada pela combinação de todas as artes da época, arquitetura, pintura, escultura, música, dança e poesia.

Eram dirigidos por Oskar Schlemmer, o professor que mais estudou as possibilidades de colocar em prática os ideais da Bauhaus.

Para o Balé triádico foram criados e produzidos figurinos, máscaras, instrumentos, cenários; estudos de ginástica, dança, músicas, linguagens; além das composições dramáticas, improvisações, representações, coreografias e partituras. Tudo trabalhado nas oficinas, em cooperação mútua, para encontrar a melhor solução para cada item, como também para a peça como um todo.

Mas por que “balé triádico”?

O nome veio de tríade. Porque o três é um número dominante, no qual o unitário e o seu oposto dualista são superados, começando então o coletivo. O balé deve ser entendido como uma dança da tríade, a troca do um, com o dois, com o três.

● **Haus Am Horn**

A Haus Am Horn, ou Casa da rua Am Horn nº 61 em Weimar, foi uma construção experimental, erguida, mobiliada e equipada completamente pelos estudantes e professores da Bauhaus. Todas as peças do interior foram feitas nas oficinas da escola, móveis, tecidos, luzes e equipamentos domésticos de última geração.

Uma casa-modelo, seu projeto foi escolhido em um concurso na escola. Os métodos, os materiais de construção e a decoração foram os mais modernos. A Haus Am Horn foi o protótipo das ideias da Bauhaus sobre habitação e sobre a vida moderna. Integrou, em seu projeto, as necessidades sociais de uma família sem ajuda doméstica na sociedade industrial. Cada detalhe procurava refletir como as pessoas iriam e poderiam viver no futuro. E de fato, de 1924 até boa parte da década de 1990, a casa serviu como residência particular.

Foram empregados novos métodos e padronizações que poderiam ser adaptados à produção em massa com o objetivo de reduzir os custos de construção. Além dos aspectos técnicos da construção e da colaboração das diferentes artes, ficou evidente a abordagem da escola sobre as questões do progresso técnico e do desenvolvimento social.

Sem recursos suficientes, a escola recebeu um empréstimo de um empresário para realizar a empreitada.

Formação humana integral

● A formação humana integral pressupõe a educação como totalidade social e possibilita a

compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Na Bauhaus, a organização dos estudantes e dos professores em grupo, correspondia, em proporções reduzidas, ao que denominamos de sociedade.

● Os esforços visavam a criação de um novo método capaz de desenvolver, nos seus participantes, uma consciência criativa, que levasse a um novo modo de viver. Este era um princípio que foi transformado em plano de ensino. Os cursos não compreendiam, em primeiro plano, a profissão, e sim, o ser humano com toda a sua disponibilidade natural, compreendendo-se a vida como um todo.

● A formação não era um fator material, nem intelectual e sim, uma parte integrante da substância vital de uma sociedade. A base dessa formação era o curso preliminar *Vorkurs*, que permitia ao estudante passar pelo maior número de experiências mais primitivas com materiais e ferramentas, proporcionando uma visão global de sua futura atividade, até encontrar seu lugar natural, onde ele passaria a se movimentar com segurança para lidar com todas as coisas da vida.

● Havia uma concepção da unidade fundamental de todo ser em relação à vida, que visava superar a criação distanciada do seu mundo e colocá-la em contato com a realidade concreta e ao mesmo tempo religar o viver material a um vive humanizado.

Formação omnilateral

● Ao contrário de UNIilateral, a formação OMNIlateral abrange todos os sentidos: intelectual, físico e tecnológica, ou seja, uma formação em sua totalidade, nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. Em resumo, a combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica.

● Assim como a proposta utópica da Bauhaus da criação da obra de arte total e do novo homem, a omnilateralidade é a utopia da criação de um indivíduo ideal. O que não diminui a importância de tê-las como horizonte.

● A oficina cênica tinha o sentido da tendência da totalidade da Bauhaus para um aprendizado da humanidade como um todo, como unidade do corpo, espírito e intelecto. A experiência era um ponto central, formando-se em todos os sentidos, o que exigia um espírito universal, capaz de adaptar-se, em vez da exagerada especialização tradicional. O formando podia, então, transmitir o sentido e a finalidade do seu trabalho e esclarecer nitidamente o seu relacionamento com o meio ambiente.

● Os estudantes viviam e comiam juntos, com atividades recreativas e esportivas, para as quais o prédio da Bauhaus em Dessau oferecia muitas oportunidades. Os alunos registraram sua vida juntos em inúmeras fotografias. Fotos esportivas em frente à escola refletem um estilo de vida moderno que inclui a pessoa como um todo – corpo, mente e alma.

● A síntese da totalidade bauhausiana foi expressa em formas e cores. Nas três formas se conformam três mundos: o mundo intelectual da lógica, da concentração, da clareza, no triângulo amarelo; o mundo material, do pesado, do seguro, no quadrado vermelho; e o mundo espiritual dos sentimentos, da mobilidade, do fluido, no círculo azul.

● A intenção de repensar o design a partir de suas bases e não aceitar quaisquer certezas

tradicionais não só abriu o caminho para um novo começo na educação, mas também permitiu que a influência do 'experimento Bauhaus' continuasse até os dias atuais.

Politecnia

● A politecnia é uma proposta de formação, de desenvolvimento de potencialidades múltiplas, intelectuais, corporais e profissionais, que se faz no campo das contradições do modo de produção capitalista, como uma forma de se confrontar com os prejuízos da divisão do trabalho e com a formação restrita a 1 competência ou habilidade.

● Uma das metas da Bauhaus era esclarecer as desvantagens da máquina, sem sacrificar nenhuma de suas vantagens, por exemplo, libertar o indivíduo de trabalhos físicos mais difíceis para que pudesse dedicar-se, com mais eficiência a seus impulsos criativos.

● A experiência do contato com a produção industrial e de formar estudantes tanto para o trabalho manual, quanto para o trabalho intelectual e do fazer artístico, tinha por objetivo o domínio dos meios de produção.

● Esse domínio e o manejo das mais diversas técnicas e instrumentos dos diversos ramos da produção industrial permitiu a aplicação prática dos conhecimentos na produção dos artigos para a sede da escola na cidade de Dessau. Muitos estudantes foram pagos pelas peças que criaram e conseguiram uma renda para a própria existência.

Escola Unitária

● Assim como na proposta de escola unitária de Gramsci, a educação na Bauhaus era aberta a todos, independente da classe social, da origem, do gênero. Apesar de ter havido certa restrição, depois da imensa procura por estudantes mulheres, ou seja, a escola não esteve livre de contradições.

● Candidatos vinham de todas as regiões da Alemanha e do estrangeiro. Entravam por meio de seleção (o que Gramsci já considerava, pois, pelo menos inicialmente, não existiriam escolas unitárias suficientes para todos)

O *Vorkurs* – curso preliminar – pelo qual passavam todos os ingressantes, durava 6 meses, e tinha por objetivo libertar os estudantes das convenções, despertar talentos e prepará-los para o estudo posterior e para a oportunidade de encontrar o próprio caminho, no qual a base do saber fazer seria indispensável.

● A escola funcionou por 14 anos, e esteve sediada em 3 cidades. A maior parte desse tempo, foi uma escola pública, estatal, nos primeiros anos na cidade de Weimar e em seguida, municipal, na cidade de Dessau, período em que a escola teve participação nos lucros da fabricação dos modelos pelas empresas.

Trabalho como princípio educativo

● Pelo trabalho como princípio educativo não apenas se ensina, como também se possibilita a compreensão do processo e do produto do trabalho, como parte de uma totalidade.

● Na Bauhaus a formação em trabalhos manuais não se resumia em finalidades e sim, em imprescindível meio de formação. A compreensão de todo o processo de produção estava nas mãos dos estudantes. Havia igualdade de todo e qualquer trabalho de criação e o entrelaçamento de todos eles.

● Inicialmente as oficinas eram dirigidas simultaneamente por dois professores: um de trabalho manual e outro de estética. Isto porque não havia professores com o conhecimento técnico e de criação. Anos mais tarde, ex-alunos com o domínio da técnica e da arte, passaram a dirigir as oficinas, tornando desnecessária a separação.

● As oficinas eram laboratórios onde se preparava, desenvolvia e aperfeiçoava os modelos para a indústria. Embora confeccionados à mão, seus autores tinham que estar familiarizados com os critérios de produção industrial. A escola selecionava os melhores estudantes e os enviava às fábricas para a realização de trabalhos concretos. O processo inverso acontecia com os trabalhadores experientes das fábricas: eram trazidos aos laboratórios da escola para debater, com professores e alunos, as necessidades da indústria.

Trabalho, ciência, cultura, tecnologia

● O eixo estruturante do currículo na EPTNM é a síntese e a relação entre as dimensões da vida: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Podemos identificar a presença desse eixo em várias atividades na Bauhaus.

● As festas que a escola realizava e se tornaram famosas, são um exemplo, professores e alunos davam asas aos seus talentos criativos e ao prazer do design. Eram festas temáticas em que quase todos os workshops se envolviam na organização, projeto cênico e figurino, etc. Elas promoveram o contato entre a escola e o público, bem como o espírito comum e o desenvolvimento de um instinto lúdico. Eram também uma espécie de palco experimental para a oficina de teatro dirigida pelo professor Oskar Schlemmer, que via na brincadeira uma força que torna possível a criatividade. As festas se tornaram eventos culturais onde a dança, inicialmente ao som do acordeom, era embalada pelo jazz da Bauhaus Band, que ganhou fama além da escola.

Interdisciplinaridade

● Abordagem interdisciplinar é essencialmente Bauhaus. Lá, os alunos encontravam uma visão interdisciplinar pioneira – todas as artes eram apresentadas de maneira interligada. A Bauhaus unificou disciplinas como arquitetura, escultura, pintura e desenho industrial. E não desprezava nem as artes consideradas “menores” na época, por sua ligação direta com trabalhos mais manuais, como cerâmica, tecelagem e marcenaria.

● Para o grupo de professores se criou um espaço colaborativo de profissionais de múltiplas áreas, que trabalhavam com independência e ao mesmo tempo com colaboração mútua, materializando

uma das premissas da escola: em conjunto é que se cria uma estrutura do futuro.
Pesquisa como princípio pedagógico
● Um dos passos do caminho para se chegar à integração no cotidiano escolar da EPTNM integrada é a pesquisa como princípio pedagógico, que busca estimular o interesse investigativo do estudante pelo seu entorno. Criando possibilidades de construção de novos conhecimentos com autonomia. ● Na Bauhaus os professores provocavam os estudantes a procurar, a brincar, a inventar coisas novas, a perceber e aproveitar todo o potencial dos materiais e dos conhecimentos. Um estudante, certa vez, pegou um tufo de cabelo que sua namorada havia cortado e colocou em uma colagem com outros materiais. Os recursos da escola eram escassos, então, muitos materiais eram catados no lixo e transformados em obras inusitadas. O contato com o meio-ambiente era uma maneira de sentir e perceber texturas, sons, cores, temperaturas e sensações diversas para transportá-las para suas criações e produções.
União teoria e prática
● Tanto na EPTNM, quanto na Bauhaus, a união entre teoria e prática, em sua essência, está presente em todos os verbetes que destacamos. Sendo, por esse ponto de vista, um princípio fundamental para a integração, e foi um dos princípios da Bauhaus. ● Gropius queria criar uma nova estrutura educacional formal e uma nova unidade entre arte e técnica, o que para a época, era revolucionário. ● A escola era um modelo de comunidade igualitária e social, não faziam diferenciação classista entre artesãos e artistas. ● A estrutura de todo seu plano de ensino da formação básica, compreendia, desde o início, a união da formação artística com a formação técnica, integrando arte, ofício e tecnologia. ● O *Vorkurs* - curso preliminar tornou-se a base de toda a pedagogia da Bauhaus e demonstrou a validade da união teoria e prática, da produção e da análise crítica. ● Enquanto o estudo dos materiais trazia à luz o essencial e o contraditório em cada material, trazendo abstração ao objeto, a teoria da forma, de contrastes, ritmo e cor, atribuía a estes elementos teóricos determinado caráter bastante físico, como por exemplo, um quadrado vermelho é pesado e lento. Ambos os estudos desenvolviam a sensibilidade dos estudantes, mas era a junção entre eles que os preparava para o trabalho nas oficinas. Os resultados das experiências eram comparados entre os estudantes que rapidamente iam descobrindo as maneiras mais eficazes de resolver uma tarefa e aprendiam a se autocriticarem, algo considerado mais importante que a crítica aos outros. O curso preliminar ensinava a pensar com maior clareza a partir do exercício prático. ● Em meados de 1925-1926, com a necessidade de mudança de cidade, de Weimar para Dessau, toda a comunidade Bauhaus pôde exercitar o aprendizado teórico e prático. A nova sede foi uma construção coletiva de todas as oficinas, no desenvolvimento de uma obra total. Como na Haus Am Horn, neste trabalho, bem maior, houve a aplicação prática de modelos novos confeccionados nas oficinas para o uso diário na escola. A oficina de pintura mural foi responsável pela pintura do edifício,

o mobiliário foi produzido na oficina de carpintaria, as luminárias, na oficina de metal, a oficina de tipografia fez a sinalização, as cortinas e tapetes, pela oficina de tecelagem. O objetivo ideal de colaboração de todas as artes na construção foi concretizado e o resultado foi um símbolo, um modelo ideal da moderna arquitetura alemã.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em BITTERBERG, 1974; CASCIATO; FOX; ROCHESTER, 2018; DROSTE, 1994; WICK,1998.

Dando prosseguimento à análise, foi elaborada uma síntese que reduziu os textos em tópicos que condensam o sentido da integração na Bauhaus, segundo as concepções do currículo integrado na EPTNM. Esta síntese deu origem aos verbetes apresentados no produto educacional e está expressa no quadro 3.

Quadro 3 – Síntese do sentido da integração na Bauhaus.

Verbetes bauhausianos para a EPTNM integrada
Currículo integrado
• consciência coletiva do projeto de educação da escola • cooperação entre as formas diferentes de pensar e fazer • participação democrática de estudantes e professores na tomada de decisões • um projeto articula as diversas disciplinas • tempo e espaço para os professores desenvolverem seu próprio trabalho, além do ensino
Formação humana integral
• escola como microssociedade • realidade como um todo complexo, diverso e conectado • desenvolvimento da consciência criativa • busca de um novo modo de viver • formação do estudante além do profissional ou intelectual
Formação omnilateral
• desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico • conhecimento das ciências e dos mestres antigos • compreensão dos fenômenos e da natureza • convívio social e reflexão sobre a realidade • capacidade de transitar por várias áreas resolvendo suas questões

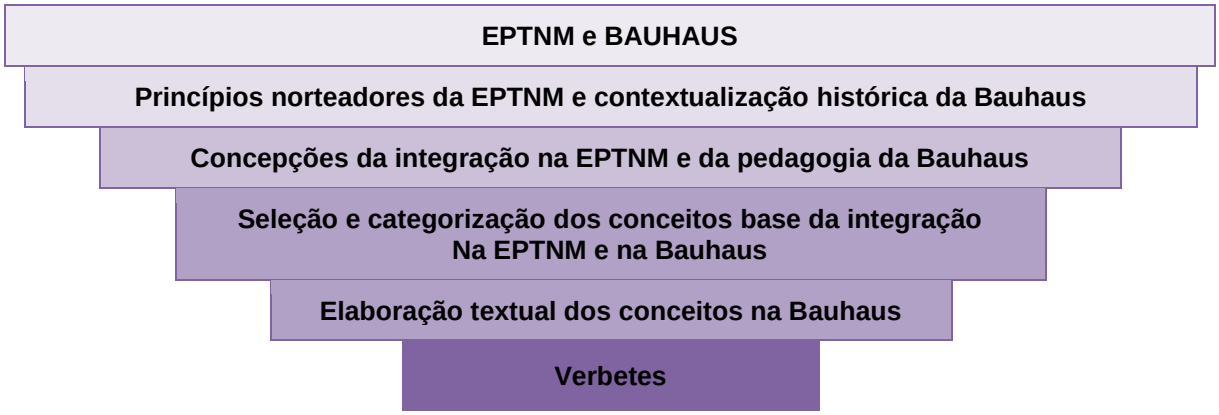
Politecnia
• conhecimento das teorias formais, estéticas e científicas • atenção à saúde física, exercícios, esportes, contato com o meio-ambiente • formação profissional e tecnológica, nas oficinas e na indústria • experimentação interdisciplinar de diversas técnicas • autonomia para ir além da técnica
Escola Unitária
• seleção aberta à toda a comunidade • formação básica no curso preliminar para todos os estudantes • preparação para a escolha da oficina • parte dos subsídios eram governamentais
Trabalho como princípio educativo
• entender o como, o por quê e o para quê das coisas • compreender os processos de produção, de criação e seu lugar na sociedade • ao invés de reproduzir, criar e produzir com autonomia • levar esse aprendizado para a vida
Trabalho, ciência, cultura, tecnologia
trabalho nas oficinas e extraclasse + teorias e experimentações + projetos que provocam observações e reflexões sobre a vida e o entorno + uso de materiais e processos inovadores e/ou alternativos + diversão
Interdisciplinaridade
• diálogo entre disciplinas artísticas e técnicas • interdependência entre curso preliminar e oficinas • trabalhos conjuntos extraclasse entre professores e estudantes • conexão entre o repertório de conhecimentos teórico-práticos adquiridos na prática projetual dos estudantes
Pesquisa como princípio pedagógico

• experimentação • questionar os padrões • buscar soluções não usuais • valorizar a brincadeira, o diverso e a natureza
União teoria e prática
• união de arte, técnica e tecnologia • diálogo entre a teoria estética e estudo dos materiais • integração e igualdade entre as criações e trabalhos intelectual e manual. • educação e trabalho formando para o saber e para o fazer

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Nesse percurso analítico, a articulação dos elementos da pesquisa foi construída a partir do todo para o específico, conforme esquematizado na figura 17 a seguir.

Fig. 17 – Diagrama de desenvolvimento das análises.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As análises sobre as aproximações entre a pedagogia da Bauhaus e as bases conceituais para a EPTNM integrada mostram que existem muitas convergências entre elas, o que confirma a relevância desta pesquisa.

Assim, concretizando os resultados destas análises, o produto educacional elaborado será apresentado a seguir, bem como seus fundamentos, processo de criação, produção e avaliação.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

"There's chaos in you. Embrace the chaos."
In Moon knight

Face ao exposto ao longo do projeto, o produto educacional elaborado, produzido e testado é um vídeo interativo, com o qual se busca focar o *design* e a técnica, a educação *design* da Bauhaus e sua pedagogia da integração, e a educação profissional técnica de nível médio da RFEPCT (EPTNM) e seu currículo integrado. O público destinatário do vídeo são, prioritariamente, os professores que atuam nos diferentes eixos da EPTNM (ciências, humanidades, técnicas, artes e linguagens). Mas, sua forma e seu conteúdo foram pensados para toda a comunidade escolar da educação profissional.

O vídeo, que conforme o Documento da Área de Ensino da CAPES, é classificado na categoria “mídias educacionais” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013), aborda aspectos históricos da Bauhaus e sua pedagogia, bem como apresenta práticas educativas integradoras da referida escola. O produto educacional/vídeo foi apresentado a professores iniciantes da RFEPCT, com o intuito de, apresentando-lhes a Escola Bauhaus, sua pedagogia e as convergências com a integração na EPTNM, inspirar a prática do currículo integrado, frente à percepção de que a integração na EPTNM, apesar de expressa na legislação, é distante da prática escolar.

O vídeo foi disponibilizado por meio de plataforma virtual, sendo dessa forma, exibido somente *online*. Por isso, busquei formas de diminuir aspectos negativos percebidos nas atividades *online* durante a pandemia da COVID-19. Tais aspectos desencadearam estudos, como os citados por Zuriarraim (2020) na matéria publicada na seção Tecnologia do *El País*, em 6 de maio de 2020, com o título *Por que as videoconferências nos esgotam psicologicamente?* Entre estes aspectos negativos estão: a ausência da comunicação não verbal e a diferença entre o contato interpessoal no espaço físico, que estimula vários sentidos e a experiência em duas dimensões, vivida virtualmente, que privilegia a visão e a audição. Este contato com as telas é próprio da dinâmica social e da globalização atuais, para além da pandemia, tornando tal reflexão pertinente também para se pensar o futuro da educação.

Durante a pandemia da COVID-19, observei uma situação pessoal em relação às atividades *online*. Mesmo durando menos tempo que as atividades presenciais, e

sendo realizadas a partir de casa, sem a necessidade do deslocamento, as atividades *online* provocaram maior desgaste e tensão que as presenciais. Com isso, a reflexão sobre uma maneira de trabalhar um produto educacional que pudesse ser aplicado à distância atendendo ao contexto de pandemia e também a contextos não pandêmicos, trouxe a escolha por utilizar a *Pedagogia do Parangolé*, proposta pelo professor e pesquisador Marcos Silva, inspirada no *Parangolé* do artista Hélio Oiticica[11], tendo como pontos principais a interatividade, a coletividade e a coautoria. Segundo Silva (2001, p. 9),

> o professor propõe o conhecimento à maneira do parangolé. Assim ele redimensiona a sua autoria: não mais a prevalência do falar-ditar, da lógica da distribuição, mas a perspectiva da proposição complexa do conhecimento à participação ativa dos alunos que já aprenderam com o joystick do videogame e hoje aprendem com o mouse. Enfim, a responsabilidade de disseminar um outro modo de pensamento, de inventar uma nova sala de aula, presencial e à distância, capaz de educar em nosso tempo.

Para a construção do produto pôde ser aplicado um dos pontos principais da Pedagogia do Parangolé, a interatividade.

Como estilo narrativo, buscando a acessibilidade à informação e ao entendimento do conteúdo e com isso ampliando a difusão do produto para toda a comunidade acadêmica ou não, usei uma linguagem inspirada na *linguagem simples*[12], uma técnica que tem sido utilizada e difundida pela jornalista e pesquisadora Heloisa Fischer. Visa contribuir para que textos informativos sejam escritos de maneira a destacar o que é importante e dispensar uma linguagem que dificulte o entendimento do público em geral. Trata-se da construção de uma comunicação mais democrática e adaptada ao digital.

---

[11] Durante sua formação artística, Hélio Oiticica teve contato e experenciou processos inspirados na Bauhaus. Em suas obras, compartilhava um modo de ver o mundo semelhante ao dos professores e alunos dessa escola. (SALOMÃO, 2015.). Uma de suas obras, Parangolé, foi criada no fim da década de 1960, considerada por ele a totalidade-obra, uma fusão das várias dimensões da obra de arte. São camadas de panos coloridos de vestir, presas entre si, cuja estrutura só se revela e a realização só acontece mediante a ativa participação do observador por meio da dança (PARANGOLÉ, 2020).

[12] Linguagem Simples, ou também linguagem clara, é uma tradução da expressão em inglês *Plain Language*. Originou-se a partir de um movimento surgido em vários países, especialmente de língua inglesa, nas décadas de 1970-1980, com o objetivo de facilitar o entendimento dos textos do cotidiano, como um direito do cidadão. Para tanto, estruturou diretrizes de escrita e organização visual da informação. Em uma dinâmica global, anterior à pandemia de COVID-19, mas aumentada em decorrência do isolamento social, serviços e informações presenciais vêm sendo substituídos por canais online. A redução ou mesmo a eliminação de interlocução em tempo real aumenta a demanda por informações mais claras e de fácil entendimento. Estudos mostram que textos com estrutura sintática e vocabulário complexos e muita informação, podem prejudicar a compreensão mesmo de leitores proficientes. (PIRES, 2017)

Nesse processo de construção do produto educacional, foram considerados três aspectos metodológicos: como fazer o produto, como possibilitar interatividade do usuário com o produto e como o produto irá se comunicar.

Esta compreensão encontra apoio em Kaplún (2003), que aponta três eixos articuladores para a análise e construção de material educativo: eixos conceitual, pedagógico e comunicacional, que tratam respectivamente, segundo Freitas (2021), do conteúdo, da metodologia e da forma de apresentação do produto educacional.

Ao utilizar a prática projetual do *design*, a *Pedagogia do Parangolé* e a *Linguagem Simples* como metodologias de criação e produção do produto educacional a intenção é que essas metodologias, assim como as ferramentas utilizadas na construção, sejam também uma inspiração para práticas de integração no currículo da EPTNM. Em uma busca por um processo de *design*, no qual todo o projeto seja pensado de acordo com seu objetivo, entrelaçando, integrando suas diversas dimensões. É uma proposta de apresentar como inspiração não só o tema, mas também a maneira como o produto foi produzido, expressando a união entre teoria e prática.

Assim, a criação do produto educacional se iniciou com a pergunta: como inspirar professores da EPTNM com a pedagogia da Bauhaus por meio de um vídeo?

Nesse sentido, elenquei algumas pretensões do produto junto ao público a que se destina:

- apresentar os resultados da pesquisa;
- falar sobre uma experiência real de ensino-aprendizagem na qual houve a aplicação prática das bases conceituais da EPTNM, condição fundamental da efetivação do currículo integrado;
- apresentar as ferramentas e conceitos utilizados, que possam ser replicados e apropriados na prática educativa dos docentes;
- trazer seu "modo de fazer" explicitando que o produto educacional também possui uma metodologia de criação, ou seja, um *design* de produto educacional.

Para isso, escolhi, para editar o vídeo, a plataforma *canva.com*, por sua acessibilidade – possui uma interface simples e de fácil entendimento, e oferece a possibilidade de cadastro gratuito, para uso com funções básicas e cadastro gratuito para uso com funções avançadas para docentes vinculados a uma instituição.

Nessa plataforma é possível fazer edições de vídeos no estilo *motion graphics*,

literalmente, grafismo em movimento, ampliando consideravelmente as possibilidades criativas de edição de conteúdos educativos, por permitir o uso de imagens variadas, formas, textos, sons, gravação de imagem e som, e outros vídeos. É possível também a criação de outros materiais gráficos.

Em seguida, passei à criação do roteiro do vídeo, processo que aconteceu juntamente à escrita da dissertação, na medida em que o conteúdo do roteiro se baseou nas análises dos resultados da pesquisa. O roteiro foi sendo construído, modificado e adaptado, conforme a mensagem a ser transmitida, o conceito que determinaria todo o vídeo, a linguagem escolhida e o público destinatário.

A partir das pretensões elencadas e da elaboração do conteúdo, cheguei ao nome do produto: Pequeno dicionário de verbetes bauhausianos para a EPTNM integrada.

Atendendo o objetivo da interação no vídeo, escolhi a plataforma *edpuzzle.com*, também por ser de fácil acesso, gratuita e funcional. Ela permite, depois de fazer o *upload* de um vídeo, inserir, ao longo dele, caixas de texto que podem conter perguntas de múltipla escolha, questões abertas e notas explicativas, com várias opções de incrementos como adicionar áudio, imagem e *hiperlinks*. Sendo uma maneira de estimular uma comunicação reflexiva a respeito do conteúdo, de forma interativa e enquanto se assiste. Esta foi uma característica que levou a colocação das perguntas avaliativas sobre o produto educacional nessa interação, para facilitar a resposta, sem a necessidade de o usuário responder um questionário posteriormente. A continuidade de exibição do vídeo está vinculada à resposta.

Para aproximar conteúdo do vídeo e usuário, foi criado um avatar, uma personagem, que além de apresentar o vídeo, tem o objetivo de criar uma atmosfera lúdica. O conceito narrativo e visual gira em torno da ludicidade e da alegria como elementos que podem trazer leveza a um conteúdo extenso e um pouco da ideia da brincadeira, tão cultivada na Bauhaus. O avatar foi criado por meio do site *www.snapcamera.com,* ferramenta gratuita com várias opções de personagens.

Como material de apoio ao vídeo, elaborei: a versão do vídeo em arquivo tipo PDF (*Portable Document Format*); uma compilação de fontes e referências; e um texto sobre vídeos interativos. Todo o material de apoio pode ser acessado por um link fornecido em uma das interações no vídeo.

O link para o vídeo interativo e um tutorial de acesso à plataforma foram enviados a oito docentes do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas

Gerais - CEFET-MG - Campus Divinópolis. Dentre os quais, cinco assistiram e responderam, configurando um percentual de 62,5% de acesso e resposta ao produto.

Para a primeira pergunta, “Ficou claro o que se pretende apresentar?”, foram colocadas as seguintes alternativas de resposta:

• Sim!

• Mais ou menos...

• Não.

Nesta etapa, 100% dos respondentes marcaram “Sim!”.

Na segunda pergunta “O tema e o formato (vídeo interativo) despertaram seu interesse para ver este produto?”, quatro docentes (80%) responderam “Sim, muito!” e um docente (20%) respondeu “Sim.” para as seguintes alternativas:

• Sim, muito!

• Sim.

• Mais ou menos...

• Muito pouco.

• Não.

Em seguida, na pergunta “Você considera este produto educacional relevante para a reflexão sobre a prática da integração na EPTNM?”, quatro docentes (80%) responderam “Considero, totalmente.” e um docente (20%) respondeu “Considero, parcialmente.” para as seguintes alternativas:

• Considero, totalmente.

• Considero, parcialmente.

• Nem sim, nem não.

• Não considero, parcialmente.

• Não considero, totalmente.

A interação seguinte, foi composta por uma informação e uma pergunta, dessa forma: “VOCÊ SABIA? O estudo da tipografia na Bauhaus levou ao uso apenas das letras minúsculas. Por isso, todo o texto no vídeo segue essa linha. Neste link, você pode saber mais sobre esse assunto: https://revistacult.uol.com.br/home/sturm-blond-e-bauhaus/. Quanto ao vídeo, você acha que ele mostrou as aproximações entre a pedagogia da Bauhaus e o currículo integrado na EPTNM?”. E as alternativas abaixo tiveram quatro (80%) respostas “Sim!” e uma (20%) reposta “Não.”.

• Sim!

• Mais ou menos...

• Não.

A quinta interação trouxe a questão: “O vídeo te trouxe inspiração para se envolver em práticas coletivas de integração na escola?”, obtendo 100% de resposta “Várias inspirações!”, para as alternativas:

• Nenhuma inspiração.

• Algumas inspirações...

• Várias inspirações!

Por fim, a sexta interação trouxe o seguinte convite: “Fique à vontade para apontar sugestões e críticas em relação ao conteúdo e produção do vídeo.”, para o qual recebeu as manifestações expostas no quadro 4.

Quadro 4 – Comentários e sugestões dos docentes que assistiram o vídeo.

Excelente material. Muito importante a divulgação dessa metodologia, em particular nesses tempos pós ensino remoto, pós pandemia, aplicação nas escolas das leis do ensino inclusivo, das metodologias ativas... Gratidão por me apresentar esse material e fazer-me repensar minhas práticas pedagógicas. Parabéns! A única sugestão que apresento é aumentar mais uns 3 segundos para leitura das características dos verbetes bauhausianos, pois eles são essenciais e motivadores para nós docentes podermos repensar nossa prática.
Parabéns pelo vídeo!!! Muito bem produzido. Gostei muito também da ideia dos verbetes. Parabéns pelo trabalho 👏💐👏 e pela forma interativa de sua avaliação. Uma sugestão é marcar todas as alternativas no Edpuzzle para que não apareçam como erro para quem está respondendo o formulário.
O vídeo está bem elaborado, e dividido em uma ordem lógica de apresentação. O conteúdo é denso, porém foi apresentado de forma lúdica e simples, o que aumentou o interesse em assistir o vídeo. Como reflexão do que foi apresentado nesse vídeo, acredito que as práticas da escola Bauhaus devem ser resgatadas e aplicadas no EPTNM, de modo a melhorar nosso método de ensino, bem como a aprendizagem e a formação dos alunos.
Excelente
Ficou muito bom.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos/as participantes.

A partir dos resultados apresentados, de todos os dados construídos e analisados, tenho a percepção de que a hipótese levantada se confirma, uma vez que os professores corroboram a pertinência da pedagogia da Bauhaus como inspiração para práticas integradoras na EPTNM.

Nos comentários e sugestões, o retorno positivo e a menção à forma lúdica de

expor o conteúdo demonstra que a linguagem lúdica foi bem aceita pelo público, confirmando-a como um instrumento pertinente para despertar o interesse, não apenas infantil como no senso comum, mas de um público mais amplo, como se via na própria pedagogia da Bauhaus, que valorizava a fantasia e a brincadeira.

Este produto educacional não é apenas uma organização e testagem dos resultados da pesquisa, mas é também, parte da pesquisa. Ele fez parte do processo de análise dos dados e sua construção técnica e narrativa se fez juntamente com a elaboração da escrita. Ao invés da escrita vir antes da produção do produto, elas se fizeram simultaneamente, de forma integrada. Foi uma oportunidade de, como pesquisadora, experimentar a aplicação de minha metodologia profissional cotidiana no contexto acadêmico. Pude, desse modo, abordar a integração experimentando a própria integração.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tô

Tô bem de baixo, pra poder subir
Tô bem de cima pra poder cair
Tô dividindo pra poder sobrar
Desperdiçando pra poder faltar
Devagarinho pra poder caber
Bem de leve pra não perdoar
Tô estudando pra saber ignorar
Eu tô aqui comendo para vomitar

Suavemente pra poder rasgar
Com o olho fechado pra te ver melhor
Com alegria pra poder chorar
Desesperado pra ter paciência
Carinhoso pra poder ferir
Lentamente pra não atrasar
Atrás da vida pra poder morrer
Eu to me despedindo pra poder voltar

Eu tô te explicando pra te confundir,
Eu tô te confundindo pra te esclarecer,
Tô iluminado pra poder cegar,
Tô ficando cego pra poder guiar.

Tom Zé

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, busquei respostas para a questão que foi o germe de tudo o que se seguiu nesse processo: possuiria a pedagogia da Bauhaus, aspectos de aproximação com as bases conceituais da EPTNM que a validaria como uma referência para práticas docentes e para a articulação e a construção do currículo integrado?

Com base no que eu conhecia sobre a Bauhaus e outras experiências de educação inspiradoras e integradoras, me intrigava[13] perceber muitas convergências entre seus fundamentos, princípios, objetivos e práticas educativas e as bases conceituais para a EPTNM integrada, sem que estas convergências fossem exploradas no contexto geral do PROFEPT.

Para entender se minha questão procedia, me dediquei ao objetivo geral da pesquisa: compreender princípios e práticas da pedagogia da Bauhaus e relacioná-

[13] Estranhava também não identificar aproximações entre as iniciativas de integração, o formato dos currículos para o EMI no CEFET-MG - Campus Divinópolis e as práticas integradoras peculiares ao design, especialmente por haver o Curso Técnico em Produção de Moda e o Bacharelado em Design de Moda, cursos que guardam estreita relação com os antecedentes históricos do design. Mas esta é uma questão bastante pessoal que diz respeito à minha percepção baseada em relatos, comportamentos, vivência in loco, e seu aprofundamento demandaria outras pesquisas.

-los à EPTNM, no que tange ao currículo integrado, e sendo confirmada a hipótese de haver aproximações entre os dois temas, encontrar inspirações para a prática docente na EPTNM integrada. Posso afirmar que, com o objetivo de trazer inspiração, eu talvez tenha sido quem mais se inspirou com todas as descobertas, tantas possibilidades.

Assim, iniciei a construção da escrita desta dissertação narrando como cheguei ao meu objeto de pesquisa. Abordei discussões acerca do trabalho em seu sentido ontológico e histórico, a fim de localizar a prática do *design* como um processo que envolve as dimensões intelectual e manual, mesmo que esta integração traga tensões por se fazer no campo das contradições do processo de produção capitalista.

Perpassei pelas origens e sentidos da palavra *design*, refletindo sobre a mudança ou a perda de sentido das palavras com seu uso ao longo do tempo.

Em seguida, discorri sobre minhas intenções de pesquisa ao ingressar no mestrado, no qual desenvolvi este trabalho, que iam ao encontro das práticas pedagógicas influenciadas pela reforma nas artes e na educação na Europa no início do século XX. Prossegui relatando minhas percepções acerca das referências trabalhadas nas aulas do mestrado em congruência com minhas intenções iniciais.

Expus a gradativa constatação, a partir das aulas, leituras e *lives*, das razões do preconceito para com o trabalho manual e da falta de integração curricular na EPTNM integrada, o que dá continuidade à formação de indivíduos baseada na divisão social e técnica do trabalho.

Procurei mostrar que, além do trabalho, outro importante processo para a conformação do ser humano é a educação, com isso, inseri na discussão, o ensino do *design*, o que levou à Bauhaus, que além de sistematizar o ensino do *design*, propôs integrar arte e técnica em seu currículo, para a formação de um novo homem e de uma nova unidade.

Em seguida, abordei brevemente a pedagogia da Bauhaus situando-a em relação aos princípios da EPTNM integrada. E justifiquei sua escolha dentre outras experiências que poderiam ter sido foco da pesquisa, pela minha própria questão inicial e central. Ou seja, o conhecimento prévio do assunto me despertou para a possibilidade da pesquisa.

Apresento em seguida, o levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES com o intuito de confirmar a legitimidade da proposição do tema da pesquisa. O que se comprova pela ausência de trabalhos dedicados ao assunto.

Em várias publicações, principalmente artigos de revistas científicas da área da educação, encontra-se relatos de experiências que têm alcançado êxito na prática da integração curricular na EPTNM integrada ao ensino médio no contexto da RFEPCT, como as citadas na seção 2.1.1. Encontrá-las e listá-las, descrevendo-as, seria uma boa forma de inspirar e possivelmente tornar mais claro para docentes e gestores como efetivar o currículo integrado. A escolha por não aprofundar na descrição dessas experiências veio do recorte necessário ao desenvolvimento da pesquisa, que ao se debruçar sobre a compreensão das concepções acerca do currículo integrado na EPTNM, buscando, para isso, o diálogo com a pedagogia da Bauhaus, enveredou na busca por descobrir se outras concepções teórico-metodológicas, que não as estabelecidas no contexto da RFEPCT, poderiam ser referências coerentes com as diretrizes para a EPTNM brasileira. E mostrar que houve uma escola que realizou esses mesmos objetivos, porém, fundamentados em outras ideias, outros pensadores, em outro contexto. Em resumo, existem outros pontos de vista, outras possibilidades, que não excluem as atuais diretrizes, mas podem ampliar o campo das experimentações e as orientações para a construção do currículo integrado.

Acerca do processo de desenvolvimento do produto educacional no PROFEPT, percebi algumas contradições. Em primeiro lugar, o mestrado profissional no qual se faz esta pesquisa, exige a feitura de um produto educacional, mas não oferece subsídios teórico-metodológicos específicos para seu desenvolvimento. Durante o curso, houve por parte dos alunos, colegas de turma, muitas dúvidas, insegurança e ansiedade acerca do produto, desde o projeto de pesquisa, até a pesquisa propriamente, terminando por desenvolvê-lo, não sem passar por um processo deveras desgastante.

Em segundo lugar, a definição do produto educacional é feita antes da pesquisa. Nesse sentido, sua proposição é, também, uma hipótese gerada sem critérios metodológicos, e que nem sempre passa por confirmação. Como *designer*, com experiência em desenvolvimento de produtos gráficos, entendo que neste caso em que uma questão problema será pesquisada e analisada, a definição do produto poderia – ou deveria – ser consequência de uma análise com vistas a chegar a proposições coerentes com os objetivos da pesquisa como um todo.

Estas também são questões de falta de integração. Se o PROFEPT se propuser a ser mais integrado, talvez seja fomento para o entendimento e a prática da integração.

Os resultados das análises sobre concepções de EPTNM integrada e pedagogia da Bauhaus nos mostram que há muito mais convergências que divergências entre elas. A avaliação dos docentes que testaram o produto comprova que a pedagogia da Bauhaus pode sim ser uma inspiração para práticas docentes no sentido da integração curricular na EPTNM.

Apesar dos esforços para criar produtos com custo acessível à grande parcela da população, com o tempo os produtos Bauhaus ficaram supervalorizados, configurando-se como artigos de luxo. No entanto, os princípios e a pedagogia da Bauhaus, apesar de não serem a parte mais conhecida da escola, além de serem acessíveis, ao contrário dos produtos, são uma boa referência para se pensar ações que promovam transformações na educação. Poderíamos, talvez, pensar em professores/professoras *designers* de currículo, que desenhassem coletivamente experiências integradas de currículo. Por exemplo, o currículo integrado como uma música, em que cada disciplina, cada etapa do processo pedagógico, cada participante da comunidade escolar, fosse uma nota. Que várias delas pudessem ser tocadas ao mesmo tempo e em tempos diversos, criando melodias harmoniosas e também acordes dissonantes, contando uma história a partir e por meio de um tema, uma ideia ou várias. A questão é que uma música não se faz com uma nota só. O que se pode perceber é que, assim como na música, o currículo integrado só se faz no coletivo.

A partir da reflexão sobre currículo integrado na EPTNM integrada constatamos que as concepções que orientam sua implementação derivam de influências teóricas, históricas e sociais organizadas ao redor de uma perspectiva de educação para a classe trabalhadora, com o intuito de superar a educação dualista que priva esta classe de conhecimentos para além da preparação profissional para o mercado de trabalho.

O currículo, como projeto educativo, produção social, dirigido à sociedade, reflete os projetos que estão em disputa nessa sociedade. O projeto hegemônico e o projeto contra hegemônico são os polos dessa disputa. Portanto, em uma sociedade na qual o projeto societário da classe trabalhadora não é hegemônico, como é o caso da sociedade brasileira, o projeto educativo vigente nas escolas em sua maioria, não contempla a perspectiva da classe trabalhadora. É contra essa realidade que se propõe a construção de um currículo efetivamente integrado na EPTNM.

No entanto, o currículo também é construído no cotidiano escolar, e reflete as

experiências de toda a comunidade escolar, que se fazem na relação com as condições históricas e sociais. Pois, a educação é uma prática social e se faz junto. Não pode, por isso, desconsiderar as condições em que vivem a maioria dos jovens que buscam uma formação profissional mesmo antes de concluírem a educação básica, pois esses jovens precisam pensar, mas também precisam comer, morar, vestir e muitas vezes sustentar suas famílias.

Podemos afirmar, então, que as concepções de currículo integrado na EPTNM buscam criar condições não apenas de uma autonomia intelectual e profissional para a jovem classe trabalhadora, mas também de garantia para sua existência. Para que o indivíduo estudante da EPTNM integrada possa, por exemplo, conhecer os conhecimentos teóricos acumulados pela humanidade, que fundamentam muitos dos processos e procedimentos profissionais, assim como dominar os sentidos e processos de produção na sociedade contemporânea e também estar e se sentir apto a se inserir no mundo do trabalho, com a consciência das relações de trabalho.

O currículo integrado visa, portanto, a integração entre a formação geral e a formação profissional, integrando-as com a própria vida, vendo o estudante como ser humano integral que ele é, dando-lhe subsídios para atuar sobre a realidade, para ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história. Visando a formação de sujeitos que tenham a perspectiva da classe trabalhadora e consigam, também, articular diversas perspectivas e visões de mundo, com a capacidade de conhecer e compreender a multiplicidade de conhecimentos e de recursos que a humanidade produziu. Seria o perfil do egresso esperado para a EPTNM integrada.

Uma proposta dessa grandeza só se faz de forma coletiva. Portanto, a integração do ensino médio à educação profissional demanda a consciência unitária em relação ao projeto pedagógico que se quer efetivar. Demanda a construção coletiva desse projeto. A clareza sobre que educação se quer e que ser humano ela formará. Será uma educação que quer melhorar os indivíduos e o trabalho que eles serão capazes de realizar ou melhorar apenas os produtos que eles produzirão profissionalmente? Essa poderia ser uma das questões a orientar a construção coletiva dos projetos político pedagógicos e dos projetos pedagógicos dos cursos, consequentemente direcionando a prática do currículo integrado.

Muitas das iniciativas da Bauhaus, estão presentes em várias instituições da RFEPCT, inclusive no CEFET-MG - Campus Divinópolis, mas, por que se afirma que

nessas instituições o currículo integrado não acontece na prática? Esta não é uma questão para esta pesquisa, mas penso, depois da realização dela, que esta questão aponta para a ação coletiva, para a colaboração mútua, para a abdicação de algumas individualidades, além da compreensão e do compromisso com o projeto de educação que a escola se propõe efetivar.

Há dualidade em quase tudo, quase sempre. Ao invés de negar, podemos enfrentar isso. No entanto, de acordo com diversas teorias, sejam contemporâneas ou ancestrais, todas as coisas estão integradas. Então, formando-se para o mundo, é um contrassenso que a formação seja fragmentada.

À medida que a pesquisa ia se desenvolvendo, eu fui percebendo que ela estava se configurando em um todo integrado em suas diversas partes. A primeira delas seria o próprio tema, tratar da integração na Bauhaus que se fez essencialmente pela união de teoria e prática. A segunda dimensão é a metodologia projetual que pratico, que por se tratar de um caminho para a criação de projetos em *design*, também integra teoria e prática, e foi utilizada na elaboração do produto educacional. E por fim, o modelo da pesquisa nos mestrados profissionais, que integra a parte acadêmica, considerada intelectual – mesmo que, para alguns, a escrita se insira no campo do trabalho manual – à parte profissional, de construção e aplicação do produto, sendo, portanto, conformação da integração teoria e prática.

Não será essa proposta que resolverá o problema da dualidade educacional, da fragmentação do conhecimento escolar, da não efetivação do currículo integrado na EPTNM, mas ela pode plantar algumas dúvidas e talvez um pouco de curiosidade nas mentes dos que estivem abertos a isso. Considero dúvidas e curiosidade muito estimulantes. E andam de mãos dadas com a necessidade.

Desejo, necessidade, vontade
Necessidade, desejo
Necessidade, vontade
Necessidade
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente quer saída para qualquer parte
A gente quer a vida como a vida quer
A gente quer comer e quer fazer amor
A gente quer prazer pra aliviar a dor
A gente quer dinheiro e felicidade
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro e não pela metade

Comida, Titãs (remix livre)

REFERÊNCIAS

ADORNO, Fernanda. **Bloco 2 - O currículo integrado e conceitos que envolvem sua concepção**. YouTube, 8 abr. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bVKp-UMYI1E. Acesso em: 10 mar. 2021.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 14, n. 3, p. 30-50, set-dez. 2005. Disponível em https://www.scielo.br/j/sausoc/a/FHKgcx975Y5CBSR75SwMnKF/abstract/?lang=pt. Acesso em: 5 jul. 2021.

ANTUNES, Caio. Trabalho, educação e a produção e reprodução social da condição humana em Marx. **Revista Novos Rumos**, [S. l.], v. 53, n. 1, p. 54–70, 2016. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/8490. Acesso em: 11 jul. 2022.

ARAUJO, Vivian Pimentel. **Interdisciplinaridade na Educação Profissional e Tecnológica**: Uma proposta de trabalho auxiliada pelas TDICs. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - EPT) – Campus Rio Pomba, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7896309. Acesso em: 24 out. 2020.

BARATO, Jarbas Novelino. A moral do trabalhador na educação profissional. *In:* **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro - volume 39 no1 janeiro/abril 2013. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/142/127. Acesso em: 02 nov. 2020.

BARBOSA, Ana Mae; FACCA, Claudia Alquezar. A Bauhaus e John Dewey: questão de gênero e o legado de Marta Erps-Breuer. *In*: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Vitória (orgs.). **Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação**. São Paulo: Cortez, 2019.

BITTERBERG, Karl-Georg. **Bauhaus**. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen, 1974.

BONSIEPE, Gui. **Design como prática de projeto**. São Paulo: Blucher, 2012.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. *In*: **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul/set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União. Brasília, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 nov. 2020.

CARISTI, Fabrizio. Uma ponte entre artesanato, arte, indústria e academia: A criatividade racional da Bauhaus. *In:* DE MASI, Domenico (org.). **A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999. p. 228-257.

CARVALHO, Marco Antônio de. Mesa redonda: As bases da EPT e o Ensino Médio Integrado: discussões sobre o currículo. I Simpósio do Currículo Integrado IFTM Campus Ituiutaba. Ituiutaba: IFTM Ituiutaba, 28 jul. 2021. [**Live**]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PoG9aReRQL0. Acesso em: 28 jul. 2021. Participação de Prof. Dr. Francisco das Chagas S. Souza (IFRN), Prof.ª Dr.ª Lívia Letícia Zanier Gomes (IFTM) e Prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho (IFGoiano).

CASCIATO, Maristella; FOX, Gary; ROCHESTER, Katherine. **Bauhaus: Building the New Artist**. Los Angeles: Getty Research Institute, 2018. Disponível em: https://www.getty.edu/research/exhibitions_events/exhibitions/bauhaus/new_artist/. Acesso em: 5 ago. 2020.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Ensino Integrado: perspectivas e provocações. *In*: **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 13, n. 2, maio/ago. 2020. p. 135-136. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/14941. Acesso em: 13 jan. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em:

http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html. Acesso em: 15 dez. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (2013). **Documento da Área de Ensino – ano 2013**. Brasília, DF. Disponível em: https://unichristus.edu.br/mested/outros-documentos/attachment/documento-de-area-2013-capes-area-de-ensino/. Acesso em: 12 jun. 2022.

DENIS, Rafael Cardoso. **Uma introdução à história do design**. 1. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

DROSTE, Magdalena. **Bauhaus: 1919-1933**. Berlim: Benedikt Taschen, 1994.

FOCILLON, Henri. **Elogio da mão**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2012. Disponível em: https://www.revistaserrote.com.br/wp-content/uploads/2012/03/elogiodamao_07.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

FONTOURA, Antônio Martiniano. Bauhaus: A pedagogia da ação. **abcDesign**. 8 de abril de 2009. Disponível em: http://abcdesign.com.br/por-assunto/teoria/bauhaus-a-pedagogia-da-acao/. Acesso em: 23 maio 2015.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 24 set. 2021. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229. Acesso em: 2 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Mesa-redonda “Ensino Integrado, Politecnia e Institutos Federais: por que lutamos?”. Santo Antônio de Pádua: IFFluminense, 31 mai. 2016 [**Live**]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=k2H9k2Sz0K4. Acesso em: 5 out. 2021. Participação de Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (UERJ) e Prof. Dr. Luiz Augusto Caldas (IFFluminense).

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

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

GROTE, Ludwig. Walter Gropius e a Bauhaus. *In*: BITTERBERG, Karl-Georg. **Bauhaus**. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen, 1974.

HANCOCK, Jaime Rubio. **A igualdade de oportunidades, explicada com uma macieira, quatro quadrinhos e um meme**. El país, Madrid, 16 jun. 2020. Verne. Disponível em: https://brasil.elpais.com/verne/2020-06-16/a-igualdade-de-oportunidades-explicada-com-uma-macieira-quatro-quadrinhos-e-um-meme.html. Acesso em: 29 maio 2022.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 27, p. 46-60, maio/ago, 2003. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491. Acesso em: 07 out. 2020.

LOTTERMANN, Osmar; SILVA, Sidinei Pithan da. A Gênese do Currículo Integrado: Referenciais Teóricos e suas Implicações Políticas, Epistemológicas e Sociais. In: HAMES, Clarinês; ZANON, Lenir Basso; PANSERA-DE-ARAÚJO, Maria Cristina (orgs.). **Currículo integrado, educação e trabalho saberes e fazeres em interlocução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2021. Disponível em: https://www.editoraunijui.com.br/produto/2350. Acesso em: 15 jan. 2022.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, [S.l.], v. 11, n. 22, p.31-54, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114. Acesso em: 26 jul 2021.

MANOEL, Jones. **Por que a esquerda não se une?** Youtube, 27 mar. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a7B6p_iT8Jw. Acesso em: 30 mar. 2022.

MARQUES, Maristela Beck; VIEIRA, Josimar Aparecido. **Prática profissional integrada: ensino pesquisa e extensão no ensino médio integrado**. Recurso Digital: Formato [curso]. Porto Alegre: IFRS, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574846. Acesso em: 2 abr. 2022.

MATIAS, Iraldo. **Projeto e revolução: do fetichismo à gestão, uma crítica à teoria do design**. Florianópolis: Editora em debate/UFSC, 2014.

MEC - Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Portal MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/. Acesso em: 10 fev. 2021.

MEDEIROS, Lílian Gobbi Dutra. **Ensino propedêutico e profissional no ensino médio do IFTM: Entre o prescrito e o vivido**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT - Campus Ceres) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano: Ceres, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2235/4/Disserta%c3%a7%c3%a3o_L%c3%adlianGobbiDutraMedeiros.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

MELO, Sthéfany Araújo. **Ensino Médio Integrado - pesquisa de mestrado PROFEPT**. Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM, mar. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dcLVT4dc7bQ. Acesso em: 10 mar. 2021.

MILLER, J. Abbott. Escola elementar. *In*: LUPTON, Ellen; MILLER, J. Abbott (orgs.). **ABC da Bauhaus: A Bauhaus e a teoria do design**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, p. 1-19, 2012. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702. Acesso em: 7 jun. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013.

MOURA, Dante Henrique. Palestra: Possibilidades de organização do currículo no Ensino Médio Integrado. I Simpósio do Currículo Integrado IFTM Campus Ituiutaba. Ituiutaba: IFTM Ituiutaba, 28 jul. 2021. [**Live**]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qNCp6BdnqRE. Acesso em: 27 jul. 2021. Participação de Prof. Dr. Dante Henrique Moura (IFRN).

NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva; SANTOS, Erika Moreira. Ensino médio integrado: concepções e princípios. *In*: **Anais VII CONEDU - Conedu em Casa**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82435. Acesso em: 1 mar. 2022.

PACHECO, Eliezer. **5º Seminário de Alinhamento Conceitual do PROFEPT**. Ifes - Instituto Federal do Espírito Santo. Youtube, 6 nov. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8adZhBCZvSY. Acesso em 6 nov. 2019.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os institutos federais: Identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575. Acesso em: 1 jul. 2020.

PACHECO, Eliezer. (org.). **Institutos Federais - Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PALERMO, Roberto. Uma organização itinerante: O Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. *In:* DE MASI, Domenico (org.). **A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999. p. 259-282.

PAPANEK, Victor. **Design for the real world**. Nova Iorque: Bantam Books, 1973.

PARANGOLÉ. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3653/parangole. Acesso em: 1 de set. 2020. Verbete da Enciclopédia.

PIRES, Heloisa Fischer de Medeiros. **Clareza em textos de e-gov, uma questão de cidadania:** Subsídios do movimento mundial pela linguagem clara para facilitar a compreensão de textos que orientam cidadãos brasileiros em ambientes de governo eletrônico. 2017. Monografia (Especialização em Cultura do Consumo) – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: https://comclareza.files.wordpress.com/2018/02/tcc-de-especializaccca7acc83o-heloisa-fischer.pdf. Acesso em: 5 mar. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. In: **Seminário Sobre Ensino Médio, 2008**. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008.

Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo Integrado. *In*: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html. Acesso em: 15 dez. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. *In*: **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, a. 11, v. 19, p.15-29, jan/jun. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização - Professora Marise Nogueira Ramos**. *In*: Laufes CE. Youtube, 3 maio 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rxOg6BOyBQw. Acesso em: 4 ago. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **EnTECI 2016 - Currículo Integrado - Concepções e práticas**. *In*: WebTV IF Farroupilha. Youtube, 12 jan. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nQUOIK1P9bU. Acesso em:

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo na perspectiva de classe: Desafios e possibilidades para a educação profissional. *In*: **X Seminário Nacional do HISTEDBR**. Anais (online). Campinas, 2016. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/943-2718-1-pb.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Prefácio. In: PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; SOBRINHO, Sidinei Cruz (org.). **Educação profissional integrada ao ensino médio**. João Pessoa: IFPB, 2020.

RIBEIRO, Sônia Marques; Antunes; LOURENÇO, Carolina Amorim. Bauhaus: uma pedagogia para o design. *In*: **Estudos em Design**. Revista (online). Rio de Janeiro, v. 20, nº. 1, 2012. p. 1 – 24. Disponível em: https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/87. Acesso em: 14 dez. 2019.

RIEGEL, Andrea. Chronologie des bauhauses. *In*: **Bauhaus bookshelf**. Düsseldorf: n.i., 2018. Disponível em: https://www.bauhaus-bookshelf.org/. Acesso em: 22 ago. 2020.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio. Acesso em: 28 set. 2021.

RUMMERT, Sonia Maria**. DEBATE 2 - Currículo integrado: qual pedagogia para**

o Ensino Médio Integrado? Fórum EMI. Youtube, 24 nov 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=46Gxa2mfcrU. Acesso em: 3 mar. 2022.

RUTH, Tony. [**Inequality, Equality, Equity, and Justice**]. 2019. 4 il.

SAFAR, Giselle Hissa; MACHADO, Maria Lúcia. A Cidade Branca de Tel Aviv: Mais do que uma herança da Bauhaus. *In*: **Transverso**. v. 7, n. 7, p. 22-38, jul. 2010. Belo Horizonte: EdUEMG, 2019.

SALOMÂO, Waly. **Hélio Oiticica: Qual é o parangolé? E outros escritos**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade: uma proposta para a formação inicial de pedagogos**. Brasília: Editora Kiron, 2020.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação e XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação. Campo Grande /MS, setembro de 2001, p. 1-20. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/80725539872289892038323523789435604834.pdf. Acesso em: 4 nov. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. *In*: AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. (orgs.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

SILVA, Rose Márcia. **Currículo integrado**: avanços e desafios na relação trabalho-educação [e-book]. Cuiabá: EdUFMT Digital, 2020. Disponível em: https://www.edufmt.com.br/product-page/curr%C3%ADculo-integrado-avan%C3%A7os-e-desafios-na-rela%C3%A7%C3%A3o-trabalho-educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 12 mar. 2021.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. **Escafandristas do tempo:** narrativas de vida e regeneração da memória em São Rafael-RN. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2010.

SOUZA JUNIOR, Justino. Omnilateralidade. *In*: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html. Acesso em: 15 dez. 2019.

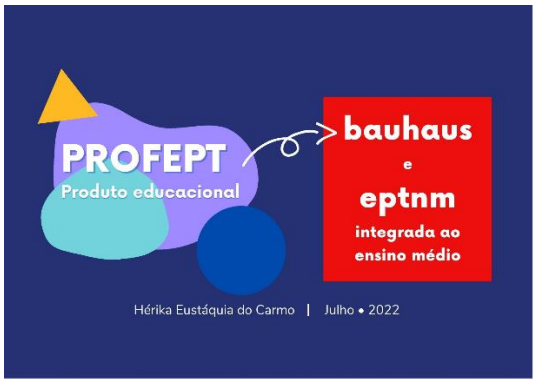
VOSSEN, Cornelia. **The Bauhaus**. Berlim: Bauhaus-Archiv / Museum für Gestaltung, 2019. Disponível em: https://www.bauhaus.de/en/. Acesso em: 17 jun. 2021.

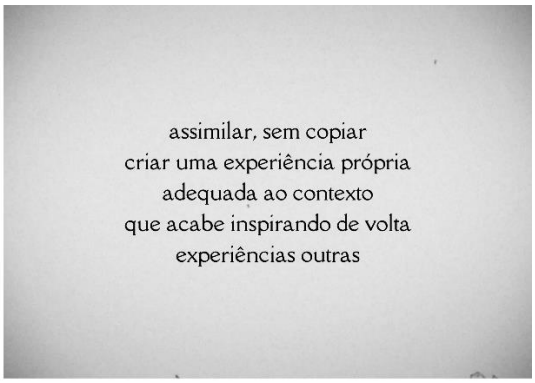
WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

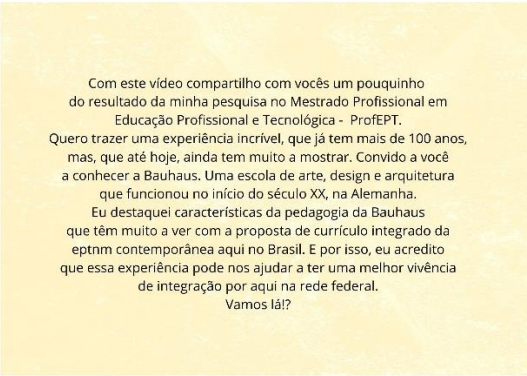
ZURIARRAIN, José Mendiola. Por que as videoconferências nos esgotam psicologicamente? **El país**, Madrid, 6 maio 2020. Tecnologia. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-06/por-que-as-videoconferencias-nos-esgotam-psicologicamente.html. Acesso em: 20 nov. 2020.

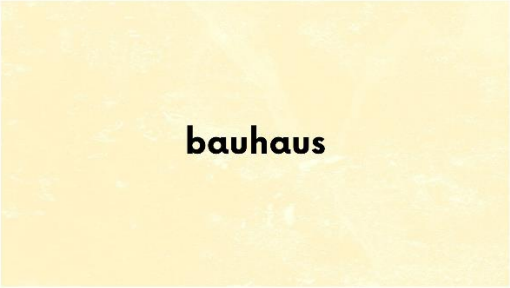
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Seleção de alguns *frames* do vídeo Pequeno dicionário de verbetes bauhausianos para a EPTNM integrada:







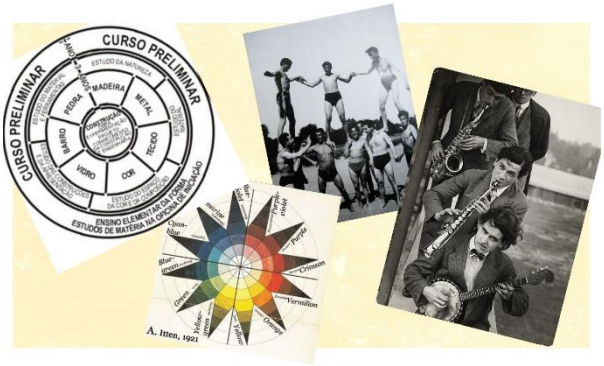


A escola Bauhaus foi fundada em 1919 na cidade de Weimar, na Alemanha, após a 1ª guerra mundial.

Bauhaus significa casa de construção.

Seu objetivo/desafio era desenvolver uma nova educação

pudessem formar uma nova geração de profissionais completos.

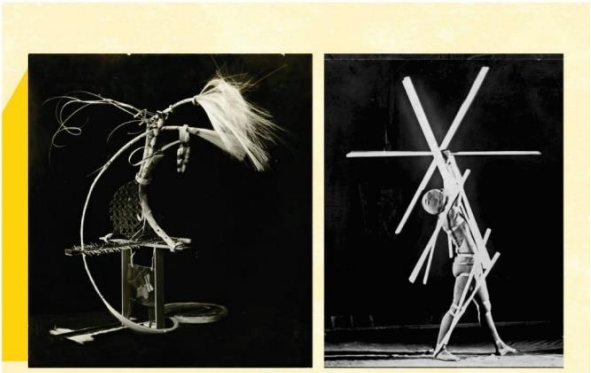


foram revolucionárias.

Então, vamos ouvir alguns conceitos da EPTNM integrada a partir da perspectiva da Bauhaus?

verbete bauhausiano 1
pesquisa como princípio pedagógico

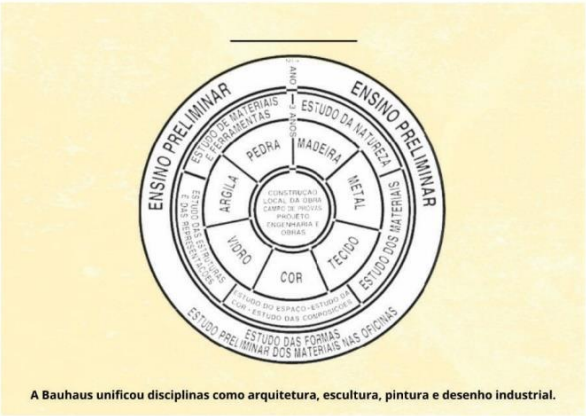
- experimentação
- questionar os padrões
- buscar soluções não usuais
- valorizar a brincadeira, o diverso e a natureza



Um dos passos nos caminho para se chegar na integração no cotidiano escolar da EPTNM integrada é a pesquisa como princípio pedagógico.

verbete bauhausiano 2
interdisciplinaridade

- diálogo entre disciplinas artísticas e técnicas
- interdependência entre curso preliminar e oficinas
- trabalhos conjuntos extraclasse entre professores e estudantes
- conexão entre o repertório de conhecimentos teórico-práticos adquiridos na prática projetual dos estudantes



A Bauhaus unificou disciplinas como arquitetura, escultura, pintura e desenho industrial.

verbete bauhausiano 3
trabalho, ciência, cultura e tecnologia

trabalho nas oficinas e extraclasse
+
teorias e experimentações
+
projetos que provocam observações e reflexões sobre a vida e o entorno
+
uso de materiais e processos inovadores e/ou alternativos
+
diversão

Identificamos a presença desse eixo em várias atividades na Bauhaus.

mas também para entender as diversas questões envolvidas em sua produção e desenvolver a autonomia.

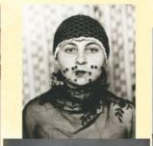
verbete bauhausiano 4
trabalho como princípio educativo

- entender o como, o por quê e o para quê das coisas
- compreender os processos de produção, de criação e seu lugar na sociedade
- ao invés de reproduzir, criar e produzir com autonomia
- levar esse aprendizado para a vida

verbete bauhausiano 5
escola unitária

- seleção aberta à toda a comunidade
- formação básica no curso preliminar para todos os estudantes
- preparação para a escolha da oficina
- parte dos subsídios eram governamentais

Apesar de ter havido certa restrição, depois da imensa procura por estudantes mulheres, ou seja, a escola não esteve livre de contradições.



Uma das metas da Bauhaus era esclarecer as desvantagens da máquina, sem sacrificar nenhuma de suas vantagens

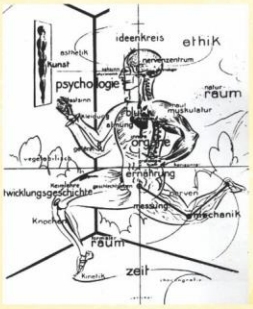
verbete bauhausiano 6
politecnia

- conhecimento das teorias formais, estéticas e científicas
- atenção à saúde física, exercícios, esportes, contato com o meio-ambiente
- formação profissional e tecnológica, nas oficinas e na indústria
- experimentação interdisciplinar de diversas técnicas
- autonomia para ir além da técnica

verbete bauhausiano 7
formação omnilateral

- desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico
- conhecimento das ciências e dos mestres antigos
- compreensão dos fenômenos e da natureza
- convívio social e reflexão sobre a realidade
- capacidade de transitar por várias áreas resolvendo suas questões

O formando podia, então, transmitir o sentido e a finalidade do seu trabalho e esclarecer nitidamente o seu relacionamento com o meio ambiente.



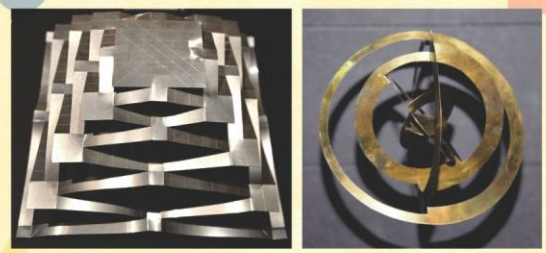
ou seja, uma formação em sua totalidade,

A síntese da totalidade bauhausiana foi expressa nas três formas e três cores que conformam três mundos

verbete bauhausiano 8
formação humana integral

- escola como microssociedade
- realidade como um todo complexo, diverso e conectado
- desenvolvimento da consciência criativa
- busca de um novo modo de viver
- formação do estudante além do profissional ou intelectual

proporcionando uma visão global de sua futura atividade, até encontrar seu lugar, onde ele passaria a se movimentar com segurança para lidar com todas as coisas da vida



Nele, o estudo dos materiais a teoria da forma mostrava o essencial e o contraditório de cada material,

verbete bauhausiano 9
união teoria e prática

- união de arte, técnica e tecnologia
- diálogo entre a teoria estética e estudo dos materiais
- integração e igualdade entre as criações e trabalhos intelectual e manual.
- educação e trabalho formando para o saber e para o fazer

Na construção da sede da escola em Dessau, professores e estudantes puderam exercitar o aprendizado teórico e prático,

Esse domínio e o manejo das mais diversas técnicas permitiu a aplicação prática dos conhecimentos na produção dos artigos para a sede da escola, construída na cidade de Dessau.

verbete bauhausiano 10
currículo integrado

- consciência coletiva do projeto de educação da escola
- cooperação entre as formas diferentes de pensar e fazer
- participação democrática de estudantes e professores na tomada de decisões
- um projeto articula as diversas disciplinas
- tempo e espaço para os professores desenvolverem seu próprio trabalho, além do ensino

Foram empregados novos métodos e padronizações que poderiam ser adaptados à produção em massa com o objetivo de reduzir os custos de construção.

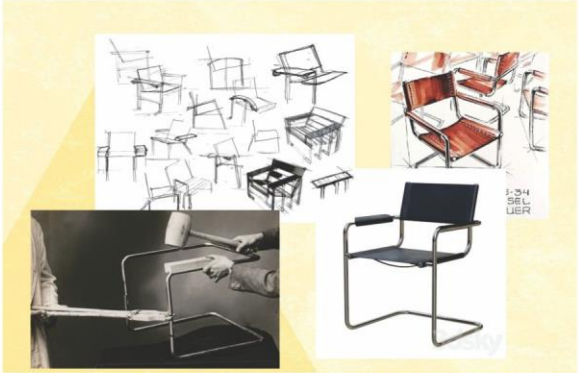
balé triádico

máscaras, instrumentos, cenários; estudos de ginástica, dança, músicas, linguagens;

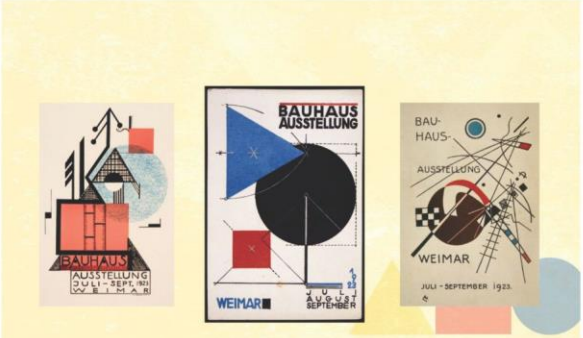
haus am horn

foi uma construção experimental,

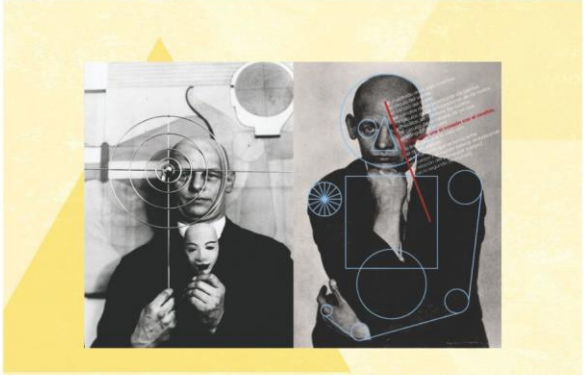
Gropius queria criar uma nova estrutura educacional formal e uma nova unidade entre arte e técnica.



Tanto na EPTNM, quanto na Bauhaus, a união entre teoria e prática, em sua essência, está presente em todos os verbetes que destacamos.



O formando podia, então, transmitir o sentido e a finalidade do seu trabalho e esclarecer nitidamente o seu relacionamento com o meio ambiente.



criada pela combinação de todas as artes da época, arquitetura, pintura, escultura, música, dança e poesia.

Obrigada por assistir até aqui. Este vídeo foi uma breve apresentação do muito que há por descobrir e falar sobre a Bauhaus e a EPTNM integrada.
Nos links interativos durante o vídeo você pode saber mais sobre o tema e também sobre o processo de criação de vídeos como este.
Então... tchau! E até mais!

Abordagem interdisciplinar é essencialmente

pequeno dicionário de verbetes bauhausianos para a eptnm integrada

Criação, roteiro, edição e direção
Hérika Eustáquia do Carmo

Locução
Agnel Leandro Marques

Produto criado no
canva.com

PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CEFET-MG
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIVINÓPOLIS