



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
CAMPUS MORRINHOS

KAMILLA ASSIS TAVARES

CURRÍCULO INTEGRADO E HISTÓRIA INSTITUCIONAL:
a formação técnica integrada ao ensino médio em um Instituto Federal

MORRINHOS/GO

2020

KAMILLA ASSIS TAVARES

CURRÍCULO INTEGRADO E HISTÓRIA INSTITUCIONAL:

a formação técnica integrada ao ensino médio em um Instituto Federal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Turma 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Fernandes-Sobrinho

MORRINHOS/GO

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

T231c Tavares, Kamilla Assis.
Currículo integrado e história institucional: a formação técnica integrada ao ensino médio em um Instituto Federal. / Kamilla Assis Tavares. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2020.
185 f. : il. color.

Orientador: Dr. Marcos Fernandes Sobrinho.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2020.

1. Educação básica. 2. Educação profissional. 3. Formação emancipadora. I. Fernandes Sobrinho, Marcos. II. Instituto Federal Goiano. III. Título.

CDU 371.214.1

Fonte: Elaborado pela Bibliotecária-documentalista Morgana Guimarães, CRB1/2837



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia - Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Kamilla Assis Tavares
Matrícula: 20182043310095
Título do Trabalho: Currículo integrado e história institucional: a formação técnica integrada ao ensino médio em um Instituto Federal

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 16/11/2020

- O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não
- O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Morrinhos, 11/11/2020.
Local Data

Kamilla Assis Tavares

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Marcos Fernandes Sobrinho

Assinatura do(a) orientador(a)
Marcos Fernandes Sobrinho



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 62/2020 - DE-UR/DG-URT/CMPURT/IFGOIANO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

**ATA Nº / 027
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Aos oito dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte, às 14h00 (quatorze horas), reuniram-se os componentes da Banca Examinadora, Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho (orientador), prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza (avaliador interno), prof.ª Dr.ª Renata Silva Pamplona (avaliadora externa) sob a presidência do primeiro, em sessão pública realizada via Web conferência (*GoogleMeet*), para procederem à avaliação da defesa de Dissertação e do Produto Educacional, em nível de mestrado, de autoria de **KAMILLA ASSIS TAVARES**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos. Após a arguição dos membros da banca, chegou-se à conclusão que a Dissertação foi APROVADA e o Produto Educacional foi APROVADO e VALIDADO, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, pelo Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos.

Observações/Recomendações:

Os membros desta Banca Avaliadora destacam o mérito acadêmico deste trabalho de conclusão de Mestrado. Por isso, consideram, por unanimidade, que esta Dissertação e o respectivo Produto Educacional estão APROVADOS COM LOUVOR.

Assinado eletronicamente

Prof. Dr. MARCOS FERNANDES SOBRINHO

Presidente da Banca e Orientador
Instituto Federal Goiano - Campus Urutai

Assinado eletronicamente

Prof. Dr. JOSÉ CARLOS MOREIRA DE SOUZA

Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

Assinado eletronicamente

Prof.ª Dr.ª RENATA SILVA PAMPLONA

Avaliadora Externa
Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde

Documento assinado eletronicamente por:

- Renata Silva Pamplona, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 09/09/2020 09:34:48.
- Jose Carlos Moreira de Souza, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 08/09/2020 16:54:51.
- Marcos Fernandes Sobrinho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 08/09/2020 16:50:38.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 07/09/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 184066
Código de Autenticação: 361ab3d7f



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutai
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, Zona Rural, Nona, URUTAI / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900

Aos meus pais, Eunice e Eudes.

Ao meu irmão, Kallil.

Aos familiares e amigos dos mais de cem mil brasileiros e
brasileiras que perderam suas vidas na pandemia da covid-19.
A minha felicidade em finalizar esta etapa em meus estudos não é completa
em meio a todas essas perdas.

Ao amigo Jorge Freitas Cieslak (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Eudes e Eunice, pelo amor incondicional, pelas palavras de apoio e pelo incentivo. Obrigada por me ensinarem, desde criança, sobre as injustiças, a importância do trabalho para a dignidade e sobre a não exploração do outro, valores que se tornaram a base deste trabalho, além disso, me mostraram também que o melhor caminho, muitas vezes, não é o mais fácil. Em especial à minha mãe, pois sem seu apoio eu não teria chegado até aqui. Peço desculpas pelos momentos em que não estive presente. Amo vocês.

Ao meu irmão, Kallil, pelo amor infinito e pelo carinho que sempre traz esperanças de um mundo melhor.

Aos meus avós, Zilma e Pedro, Leonor e Eurípedes, pelo amor e por compreenderem minha ausência. Amo vocês.

Ao meu orientador, professor Dr. Marcos Fernandes-Sobrinho. Agradeço pelas orientações e pelo apoio. Registro o meu reconhecimento ao tempo que dedicou para me conduzir em todo o caminho percorrido para realização desta pesquisa.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Prof.^a Dra. Renata Silva Pamplona e Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza, pelo tempo dedicado e pelas imensas contribuições oferecidas à pesquisa.

Aos professores do ProfEPT. Agradeço pela socialização de conhecimentos que me proporcionou a oportunidade de desenvolver este trabalho.

Aos estudantes, professores, servidores técnico-administrativos e de gestão do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Aparecida de Goiânia, pelo acolhimento na instituição no momento do meu ingresso no mestrado, pela confiança e pelo apoio recebidos na realização das atividades deste curso. Especialmente à Etevalda, colega da Coordenação de Apoio Pedagógico aos Discentes, pelo seu exemplo profissional, pelo apoio e pelas palavras de incentivo, que foram essenciais para a realização dessa pós-graduação.

Aos estudantes, colegas e à gestão do IFG – Campus Aparecida de Goiânia, na pessoa da Diretora Geral, professora Dra. Ana Lúcia, por terem aceitado e oferecido condições para a coleta de dados necessária a esta pesquisa.

Aos colegas da turma, “ProfEPT Turma 2018-2”, pelas amizades e discussões, compartilhando conhecimentos e angústias, que muito auxiliaram na construção do meu conhecimento para o desenvolvimento deste trabalho, tanto durante as aulas quanto no grupo do WhatsApp. Especialmente aos caroneiros, “ProfEPT Carona Goiânia”, Tássia, Daiane,

Marcelo e Priscila, pelos momentos compartilhados em meio à estrada, muito cansaço, choros, desabafos, mas também muitos risos. Vocês foram extremamente importantes na perseverança. Em especial, à amiga que o mestrado me trouxe, Tássia, pelo exemplo de mulher forte e guerreira.

Às minhas amigas, “As melhores”, Aline, Ana Querubina, Anne, Mônica e Paula, pelas conversas e discussões políticas e existenciais regadas a vinhos. Vocês são suporte em meio a momentos tão difíceis e companheiras de festas e viagens em momentos mais felizes. Em especial à Aline, por termos compartilhado a vivência e angústia do mestrado ao mesmo tempo, iniciamos juntas e estamos concluindo juntas! E à Mônica, pelos quase 20 anos de amizade e pela imensa contribuição com a diagramação do produto educacional derivado dessa pesquisa.

À Débora, profissional que trabalha na casa dos meus pais há alguns anos, pelo apoio e incentivo.

Aos meus amigos conquistados quando exerci minhas atividades profissionais no Instituto Federal Goiano – Campus Ceres, e que hoje fazem parte da minha vida, Gustavo, Tiago Gebrim, Simone, Camila, Luís Sérgio, Zelita, Fabiana Marques, Jozemir, Mônica Brainer, Ronaldo, Emiliane, Bruna, Deomar e outros tantos que não estão aqui, mas estão no meu coração. Agradeço por amizade, apoio e incentivo.

Ao amigo Jorge Freitas Cieslak (*in memoriam*), que tanto me incentivou o ingresso e a conclusão do mestrado, que nos deixou logo após minha defesa, dia 13 de setembro de 2020.

Agradeço também ao meu amigo Richard, pela construção do Abstract deste trabalho!

Às amigas Joildes e Vanessa, pelo incentivo e pela força sempre!

Às professoras Leonor e Maria Angélica, muito queridas, pelas contribuições, pelos ensinamentos e pelos incentivos!

*Que lo injusto no
me sea indiferente.
(León Gieco¹)*

¹ Trecho da música *Sólo le pido a Dios*, composta pelo cantor e compositor argentino León Gieco e lançada no álbum IV LP de 1978.

RESUMO

Um dos desafios da educação básica é formação que faça sentido para os estudantes. Formação essa que não seja exclusivamente para atender às demandas do mercado de trabalho, tampouco ensino médio que seja apenas preparatório para cursos de graduação. O currículo integrado busca atender esse desafio. Para desenvolver um currículo verdadeiramente integrado, que é o objeto deste estudo, é necessário constante ir e vir na teoria e prática educativa. O objetivo desta pesquisa foi avaliar se os currículos dos cursos do Ensino Médio Integrado (EMI) em uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) contemplam os pressupostos apresentados por Ciavatta (2012), os quais serviram de referência para a investigação. Dessa forma, buscou-se responder ao seguinte problema: Os currículos dos cursos do Ensino Médio Integrado dessa unidade contemplam a perspectiva dos pressupostos para a formação integrada? A pesquisa foi de abordagem qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico, análise de documentos oficiais e internos do campus e questionários aplicados a docentes, gestores e estudantes desses cursos. Os dados coletados foram categorizados e interpretados mediante a análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (2011). Além de Ciavatta (2012), este estudo apoiou-se nos autores Freire (1996), Frigotto (2012), Gramsci (1982), Manacorda (2007), Moura (2007, 2008), Ramos (2012; 2010), Santomé (1998), Saviani (2007) e outros. Buscou-se compreender se os pressupostos definidos como base para a formação integrada estão contemplados nos currículos dos cursos do EMI. Os resultados mostraram que a formação desenvolvida nessa instituição ainda não contempla todos os pressupostos de Ciavatta (2012), em decorrência de alguns impasses, especialmente a falta de investimentos orçamentários e investimentos em formação continuada de seus servidores, para a materialização da proposta da integração curricular. No entanto, existe um ambiente favorável para que a instituição construa os seus documentos institucionais e currículos de acordo com essa proposta, possibilitando a transformação desse cenário. Desenvolveu-se um livro em formato digital como produto educacional, cujo título é “Formação integrada para além de possibilidades e desafios”. Esse produto pretendeu ser, de forma introdutória, um auxílio e um convite para que docentes, servidores técnico-administrativos e comunidade em geral busquem maior compreensão sobre formação integrada. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para o fortalecimento dos Institutos Federais e sua proposta de EMI, contextualizando a importância do currículo integrado para a formação dos estudantes, na perspectiva que compreendam os eixos da ciência, educação, trabalho, cultura e tecnologia, e contribua também para os estudos dos campos da educação profissional e tecnológica.

Palavras-chave: Educação básica. Educação profissional. Mundo do trabalho. Formação emancipadora.

ABSTRACT

One of the challenges of basic education is the training that makes sense to students. A Training which is not either exclusively to meet the demands of the labor market or high school which is only to prepare for graduation courses. It requires a continuous movement on educational theory and practice aiming to develop a curriculum truly integrated that is the object of this study. This research aimed to assess if the curricula of Integrated High School courses (IHS) in a campus from the Federal Institution of Education, Science and Technology (FI) cover the assumptions presented by Ciavatta (2012) that served as a reference for this investigation. Therefore, the research tried to answer the following issue: Do the curricula of Integrated High School courses from that campus cover the perspective of assumptions for the integrated training? The research was through a qualitative approach by means of bibliographic search, official and internal documents analysis from the campus and questionnaires which were applied to teachers, managers and students from those courses. The data collected were categorized and interpreted through content analysis by following the guidelines of Bardin (2011). Besides Ciavatta (2012), the research was also supported by Freire (1996), Frigotto (2012), Gramsci (1982), Manacorda (2007), Moura (2007, 2008), Ramos (2012; 2010), Santomé (1998), Saviani (2007) among others. The research tried to comprehend if the assumptions defined as a base for integrated training are covered in the curricula of IHS courses. The outcomes showed that the training developed on that institution still hasn't covered the assumptions by Ciavatta (2012) due to a few obstacles, especially the lack of budgetary investments and investments on continuous training for its servants in order to make the proposal of the curricular integration. However, there is a favorable environment for the institution to make its institutional documents and curricula in agreement with that proposal by enabling the transformation of that scenario. As an educational product, there was the development of a book on a digital format which the title is 'Integrated Training beyond possibilities and challenges. That product intended to be, in an introductory way, an assistance and an invitation to teachers, technical-administrative servants, the community in general to seek a greater understanding on integrated training. Through this research, it is expected to contribute with the Federal Institution's strengthening and its IHS proposal by contextualizing the importance of the integrated curriculum for the students' training in the perspective of understanding the science, education, labor, culture and technology axes and also the contribution with studies from the professional and technological education areas.

Key words: Basic education. Professional education. World of work. Emancipating training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Unidades de registro/Códigos Livres	54
Figura 2 – Unidades de registro / Códigos Livres e sua frequência	55
Gráfico 1 – Documentos institucionais apontados como lidos pelos docentes	86
Gráfico 2 – Nível de conhecimento dos docentes sobre currículo integrado	91
Gráfico 3 – Nível de conhecimento dos docentes em relação à BNCC – Etapa Ensino Médio.....	100
Quadro 1 – Categorias iniciais e conceitos norteadores	56
Quadro 2 – Categorias iniciais e finais	57

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Ocorrência de termos nos documentos institucionais.....	62
--	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Conep	Comitê Nacional de Ética em Pesquisa
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
EaD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GO	Goiás
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (sigla do inglês <i>Programme for International Student Assessment</i>)
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional

PL	Projeto de Lei
PROEN	Pró-Reitoria de ensino
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para Infância
webQDA	<i>Software de Análise Qualitativa de Dados (sigla do inglês <i>Web Qualitative Data Analysis</i>)</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A HISTÓRIA INSTITUCIONAL DO IF E SUA INTER-RELAÇÃO COM O CURRÍCULO INTEGRADO	22
1.1 Sobre currículo	22
1.2 Sobre currículo integrado	25
1.3 Sobre a centralidade do trabalho na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	27
1.4 Contexto histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	30
1.5 Novas configurações do ensino médio no Brasil: Reforma do Ensino Médio, BNCC e Institutos Federais	37
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
2.1 Natureza da pesquisa.....	47
2.2 Sujeitos da pesquisa.....	48
2.3 Procedimentos de coleta e análise de dados.....	51
2.4 Aspectos éticos	57
2.5 Produto educacional.....	59
3 O CURRÍCULO INTEGRADO NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	61
3.1 Currículo integrado e integração curricular	62
3.2 Educação integrada e formação integrada.....	64
3.3 Emancipação e formação emancipatória	65
3.4 Omnilateral.....	66
3.5 Politécnica, politécnica e politécnico	67
3.6 Educação tecnológica.....	67
3.7 Mundo do trabalho e mercado de trabalho	68
3.8 Eficiência e eficácia	71
3.9 Empreendedor, empreendedorismo e empreendedores	72
3.10 Base Nacional Comum Curricular – BNCC	73
3.11 Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017	74
4 UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA E SUA RELAÇÃO COM OS PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRADA	76
4.1 Democracia participativa para um projeto societário contra-hegemônico	77
4.2 Investimentos para integração	87
4.3 História e memória para a construção da formação integrada.....	107

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas com docentes	128
APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas com gestores	130
APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas com estudantes	131
APÊNDICE D – Questionário aplicado aos docentes para avaliação do produto educacional .	132
APÊNDICE E – Produto Educacional	133
APÊNDICE F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para estudantes menores de idade.....	170
APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais e/ou responsáveis por estudantes menores de idade.....	172
APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para estudantes maiores de idade, docentes e gestores	176
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para coordenadores de curso (aplicação de produto educacional)	179
ANEXO A – Parecer consubstanciado da instituição participante.....	181
ANEXO B – Parecer consubstanciado da instituição coparticipante	183

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema central a formação técnica integrada ao ensino médio. Para desenvolver este estudo, fez-se necessário entender alguns conceitos e suas funções. Inicialmente procurou-se compreender a origem do termo currículo e com qual finalidade ele foi criado. Currículo, palavra latina *curriculum* que, em sua etimologia, significa pista de corrida (SILVA, 2002), percurso ou caminho a ser percorrido, mas que ganhou novos significados. “É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira” (SILVA, 2002, p. 43). Neste trabalho, o currículo que se pretendeu discutir foi delimitado, especificamente, em currículo educacional.

Esse formato de currículo teve sua origem no século XX, com maior ênfase a partir da Segunda Guerra Mundial, com as demandas ocasionadas pelo desenvolvimento industrial e avanço científico. O currículo, nesse formato, orienta quais conhecimentos devem ser transformados em conteúdos escolares e ministrados nas escolas, atendendo a uma sequência gradativa de complexidade durante o percurso da escolarização. Ao longo dos tempos, no decorrer da sua utilização, o currículo sofreu mudanças, pois, anteriormente, os conteúdos a serem ensinados eram tidos como saberes naturais, atualmente são problematizados.

Santomé (1998), assim como Silva (2002), afirma que, no decorrer do século XX, o currículo ganha novas significações. Algumas expressões surgem e desaparecem com certa frequência, como tema transversal, interdisciplinaridade, metodologia de projetos e outras, recorrendo sempre na problemática da discrepância entre a realidade da sociedade e o conhecimento escolar. Todas essas dúvidas e impasses resultam na busca por um currículo que contemple os problemas cotidianos da sociedade junto aos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade.

O currículo integrado tem essa finalidade de forma mais explícita, propõe essa integração entre os conhecimentos produzidos e as demandas da sociedade. Esse formato de currículo pressupõe que exista relação intrínseca entre conhecimentos gerais e específicos. Para Ramos (2012), a integração vai além da sobreposição de disciplinas de formação geral por disciplinas de caráter técnico na educação básica. Nessa ideia, a autora orienta que essa relação entre “[...] conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2012, p. 122). Dessa forma, o currículo integrado envolve outros aspectos que não se relacionam somente aos

conhecimentos das ciências, mas também relacionados ao mundo do trabalho e à cultura desenvolvida nos espaços onde se encontram os estudantes.

O currículo integrado, na perspectiva omnilateral, tratado nessa pesquisa, busca a superação da existência da dualidade entre o formato de ensino para os filhos de trabalhadores e para os filhos da elite, e a integração de saberes de diversas áreas é necessária para a superação dessa polarização. Defende-se, assim, o Ensino Médio Integrado (EMI) como um dos caminhos à redução da desigualdade estrutural de nossa sociedade (MOURA; LIMA-FILHO; SILVA, 2015). Nesse sentido, ao discutirem sobre currículo integrado no ensino médio e técnico integrado, Moura e Pinheiro (2009) asseguram que o currículo, nessa perspectiva, deve ser capaz de democratizar o conhecimento científico, cultural e tecnológico produzido na sociedade, proporcionando aos estudantes a compreensão da realidade em que vivem e, a partir desse conhecimento, o poder de modificar o contexto em que estão inseridos.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) foram instituídos a partir da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei nº 11.892/2008. Um dos objetivos dos IF é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008). Nessa direção, esta pesquisa buscou analisar a materialização dessa integração nos currículos dos cursos de EMI de uma unidade de um IF localizado no Centro-Oeste brasileiro à luz dos pressupostos para a formação integrada, sugeridos por Ciavatta (2012). Esses pressupostos apontam caminhos para a materialização dessa modalidade de currículo. São eles:

- a) *O primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade no qual, ao mesmo tempo, se enfrentem os problemas da realidade brasileira, visando a superação do dualismo de classes, e as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de Educação, direção das escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho. [...].*
- b) *Manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades. [...].*
- c) *A adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica. [...].*
- d) *Articulação da instituição com os alunos e familiares. As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional. [...].*
- e) *O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa. [...].*
- f) *Resgate da escola como um lugar de memória. [...].*
- g) *Garantia de investimentos na educação. [...]. (CIAVATTA, 2012, p. 98, grifos da autora).*

Além de Ciavatta (2012), para a elaboração desse estudo, este estudo apoiou-se também nos autores Freire (1996), Frigotto (2012), Gramsci (1982), Manacorda (2007), Moura (2007,

2008), Ramos (2010; 2012), Santomé (1998), Saviani (2007) e outros. A maioria deles atua na defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade social aos filhos da classe trabalhadora, que visa uma formação de jovens trabalhadores emancipados, conscientes e capazes de transformar a realidade em que vivem em favor de uma sociedade mais justa e igualitária. Embasou-se em Bardin (2011) e Franco (2005) para desenvolver a análise de conteúdo, Marconi e Lakatos (2003) para a pesquisa bibliográfica, e Minayo (2007) e Lüdke e André (1986) para a pesquisa qualitativa, dentre outros.

A relevância deste estudo não se restringiu ao contexto em que se propôs a desenvolver a pesquisa, pois sua análise volta à sociedade, em especial à sociedade acadêmica dos IF, com a finalidade de, além de mostrar os resultados, apontar possibilidades de desenvolver a integração curricular em outras instituições que tenham esse propósito. Além disso, ela se justificou pela importância de compreender se, nos cursos desse IF, os currículos são trabalhados de maneira fragmentada ou integrada; se há compartimentalização, com disciplinas isoladas ou se estabelecem relações entre as disciplinas e integram outros saberes, conforme é a proposta da integração curricular na perspectiva omnilateral. À luz de Santomé (1998), o currículo fragmentado, com disciplinas isoladas entre si, “obstaculiza ou não estimula, com grande frequência (sic), as perguntas mais vitais, pois as mesmas não podem ser confinadas dentro dos limites das áreas disciplinares” (SANTOMÉ, 1998, p. 110). A pesquisa sobre currículo integrado se justificou, então, pela necessidade da busca de educação que integre todas as dimensões da vida humana, trabalho, ciência, cultura e tecnologia, proporcionando formação que emancipe os sujeitos.

A proposta de currículo integrado apresenta a possibilidade de diminuir a dualidade existente no ensino desde o período escravocrata no Brasil. Já nesse período, aos filhos da elite, a formação instituída era voltada para artes e cultura geral, enquanto que, para a formação dos trabalhadores, era posto como necessário apenas aprender a trabalhar nos serviços manuais.

Visando contribuir com essa discussão sobre a dualidade no ensino e a integração curricular, levantou-se o seguinte problema a ser investigado: os currículos dos cursos do EMI da unidade pesquisada do IF contemplam a perspectiva dos pressupostos para a formação integrada?

Buscando construir o objeto de estudo, os objetivos elencados adiante nortearam os caminhos seguidos, com o respaldo da literatura disponível e dos pressupostos para a formação integrada apresentados por Ciavatta (2012). Amparou-se neles para analisar a percepção de

gestores, docentes e estudantes acerca dos currículos desenvolvidos nessa unidade pública de ensino da Rede Federal.

Foi delineado como objetivo geral dessa pesquisa: avaliar se os currículos dos cursos do EMI em uma unidade do IF contemplam os pressupostos apresentados por Ciavatta (2012). Os objetivos específicos consistiram em: a) Descrever a história institucional do IF e sua inter-relação com o currículo integrado; b) Verificar como o currículo integrado está amparado no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Agroindústria; no PPC de Edificações e no PPC de Química; c) Identificar qual projeto de sociedade está delineado no PPPI e PDI; d) Identificar as concepções e percepções dos sujeitos da pesquisa, buscando relações com os pressupostos para a formação integrada e o currículo praticado na instituição; e) Desenvolver o produto educacional, livro em formato digital, que possa auxiliar na compreensão e no desenvolvimento do currículo integrado, perpassando pelo histórico dos IF.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um campo de disputas entre dois projetos de educação e sociedade. O primeiro, hegemônico, possui visão mercadológica, voltado para o mercado de trabalho, e o segundo, contra-hegemônico, tem em seu âmbito a formação politécnica, apontando para a formação emancipadora dos indivíduos no mundo do trabalho. Os Institutos Federais se inserem nessa disputa.

Apesar dos IF terem sido criados há mais de uma década, em 2008, para ofertarem, prioritariamente, EMI no contexto da EPT, ainda há certo impasse na compreensão, execução e aceitação do currículo integrado inerente à EPT. Essa integração curricular, especialmente na terceira etapa da educação básica, é uma possibilidade de formação que promova maior desenvolvimento e autonomia aos filhos da classe trabalhadora.

O percurso desse processo investigativo iniciou-se a partir das leituras e reflexões realizadas sobre o método, a tipologia da pesquisa e as técnicas de investigação, além de estudos sobre o objeto a ser investigado. A pesquisa, do tipo qualitativa, se utilizou da análise de conteúdo para a organização, sistematização e análise dos dados, da análise documental, de caráter bibliográfico, e de questionários como técnica de coleta de dados. A consulta bibliográfica perpassou por todas as etapas do desenvolvimento do estudo, num constante ir e vir, tendo em vista maior veracidade e confiabilidade dos resultados.

Os questionários foram aplicados a 35 sujeitos, entre docentes, gestores e estudantes dos cursos técnico-integrados dessa unidade do IF. Para recrutamento dos sujeitos participantes da pesquisa: 1) no caso dos gestores, o critério estabelecido foi a Direção Geral e Gerência

administrativa, visto que um dos pressupostos de Ciavatta (2012) refere-se ao financiamento da EPT, assim, por ocuparem cargos administrativos teriam uma visão ampliada sobre os investimentos na EPT; 2) no caso dos docentes, foram convidados considerando o curso em que atuassem no ensino médio integrado; 3) no caso dos estudantes, o critério estabelecido foi convidar estudantes de segundos e terceiros anos que possuíssem maior coeficiente de rendimento.

A plataforma Google *Forms* foi utilizada para a coleta dos dados. A aplicação de questionários foi necessária devido ao contexto em que esta pesquisa está inserida. A pandemia da doença covid-19, que se alastrou pelo mundo em 2020 e vem ceifando milhares de vidas, impossibilitou a realização de entrevistas, que inicialmente foram pensadas para a coleta dos dados. No entanto, pode-se afirmar que não houve prejuízos para o desenvolvimento da pesquisa, pois as respostas dos sujeitos, obtidas por meio dos questionários, contribuíram imensamente, possibilitando apreender suas experiências e concepções a respeito da formação integrada.

Os questionários foram analisados à luz da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011), implica identificação, classificação e comparação de dados, por meio de elementos da comunicação que podem revelar a essência dos fatos. E as respostas dos sujeitos aos questionários foram discutidas na pesquisa mantendo-se o anonimato. Para tanto, os sujeitos foram denominados de “gestor A”, “gestor B”, “docente A”, “docente B”, “estudante A”, “estudante B” e assim por diante.

Sobre a pesquisa documental, foram referenciados documentos oficiais dos cursos e leis. Destacaram-se: o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio; a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, de criação dos IF; o PPPI construído em 2018; o PDI referente ao quinquênio 2019-2023 do referido IF; e os Projetos Pedagógicos dos cursos técnico integrados ofertados no campus.

Os documentos são declarações, normalmente escritas, que servem de prova para alguma situação. No entanto, “o investigador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver na mão [...]. É impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial e impreciso” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 8). Dessa forma, a pesquisadora analisou, de maneira crítica e criteriosa, os termos constantes nos documentos, pois eles poderiam conter expressões ambíguas e fragmentadas e conceitos desconhecidos.

A dissertação foi estruturada, basicamente, em sete partes: a introdução, que apresenta os objetivos, os procedimentos teóricos, metodológicos e técnicos e os procedimentos de análise da pesquisa, além das principais referências usadas como fonte de embasamento teórico pela autora; quatro capítulos; considerações finais e referências.

No primeiro capítulo – A história institucional do IF e sua inter-relação com o currículo integrado –, fez-se contextualização institucional da educação profissional no Brasil, e com quais finalidades ela foi criada, trazendo também sua relação com o currículo integrado ao ensino médio. A seção apontou, embasada por pesquisadores, alguns termos basilares para a compreensão do tema, entre eles estão: currículo, currículo integrado, educação profissional e outros. O capítulo apresentou, ainda, as configurações atribuídas ao nível de ensino médio ao longo do século XX e até os dias atuais.

No segundo capítulo – Procedimentos metodológicos –, expuseram-se os caminhos metodológicos percorridos, identificando os 35 sujeitos pesquisados, sendo docentes, gestores e estudantes, e demonstrando como os dados foram coletados com a ajuda da plataforma *Google Forms*. A seção discorreu sobre o apoio técnico obtido por meio do *Software* de Análise Qualitativa de Dados (webQDA, sigla do inglês *Web Qualitative Data Analysis*), que foi utilizado como auxiliar no levantamento e na tabulação dessas categorias de análise, as quais foram interpretadas e analisadas à luz da literatura sobre o tema. O apoio desse programa foi importante, pois permitiu organizar, classificar e sistematizar, de forma mais clara, as falas dos sujeitos, possibilitando melhor categorização das unidades de contexto e de análise. A interpretação se deu a partir das técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2011). O capítulo apresenta, também, o produto educacional que resultou em um livro em formato digital intitulado de “Formação integrada para além de possibilidades e desafios”, trazendo alguns conceitos e uma síntese dos fragmentos mais relevantes da pesquisa.

No terceiro capítulo – O currículo integrado nos documentos institucionais –, buscou-se verificar como o currículo integrado está amparado no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) em análise. Para isso, foi feito levantamento teórico sobre a EPT para encontrar termos que melhor expressassem qual projeto de sociedade está em consonância com a formação integrada e, a partir disso, identificar o posicionamento da instituição por meio dos referidos documentos.

Por meio das propostas inseridas nos documentos institucionais, em especial PDI e PPPI, compreendeu-se que existe um ambiente que colabora para que a instituição construa os

currículos de acordo com a proposta da formação integrada preconizada por Ciavatta (2012). Percebeu-se, nesses documentos, inter-relação com projeto societário contra-hegemônico, apesar de também haver resquícios de formação voltada às demandas do mercado.

No quarto capítulo, fez-se a análise das concepções e percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando perceber as relações entre os pressupostos para a formação integrada, apresentados por Ciavatta (2012), e o currículo praticado na instituição. Utilizou-se da categorização proposta por Bardin (2011), dividindo-se as respostas dos questionários, inicialmente, em nove categorias. Posteriormente, com o refinamento delas, chegou-se a três categorias finais, que foram discutidas neste capítulo. Essas nove categorias iniciais, que foram agrupadas para a construção das categorias finais, serviram de temas geradores tanto para esse agrupamento quanto para dar suporte ao início das discussões dentro de suas respectivas categorias. Todo esse processo de ir e vir, ler e reler as respostas dos sujeitos da pesquisa, serviu para compreender alguns impasses entre os pressupostos de Ciavatta (2012) e a formação desenvolvida na instituição. Em sua maioria, os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem assumiram compromisso com a formação integrada no contexto da omnilateralidade.

1 A HISTÓRIA INSTITUCIONAL DO IF E SUA INTER-RELAÇÃO COM O CURRÍCULO INTEGRADO

*Eu não quero viver assim, mastigar desilusão
Este abismo social requer atenção
Foco, força e fé, já falou meu irmão
Meninos mimados não podem reger a nação.
(Criolo)²*

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei nº 11.892/2008, que instituiu toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa lei, na seção III, art. 7º - inciso I, traz como um dos objetivos dos IF “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, *on-line*). Há, então, a preocupação com essa fase da educação básica a fim de que seja muito além de uma fase de transição para os cursos superiores, mas a preparação dos jovens filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho. Mundo do trabalho não no sentido simplificado de emprego, mas na forma de subsistência do ser humano, na forma como o homem age sobre a natureza conforme suas necessidades, da qual também faz parte o trabalho remunerado.

Para remontar a história institucional e sua inter-relação com a integração curricular, inicialmente, este estudo traça um panorama a respeito de currículo e currículo integrado, utilizando-se, especialmente, dos estudos de Ciavatta (2012). Em seguida, apresenta-se o trabalho na relação com a educação profissional e tecnológica no Brasil, perpassando pela reforma do ensino médio. Para tanto, utiliza-se de documentos oficiais da União e autores como Ciavatta (2012), Saviani (2007), Moura (2007), Ramos (2014), Santomé (1998), entre outros. Esses autores propõem esclarecer sobre a importância do currículo integrado para a formação de cidadãos emancipados.

1.1 Sobre currículo

O termo currículo veio do latim *curriculum* e, nos meios educacionais, “é sempre o resultado de uma seleção” (SILVA, 2002, p. 15). Para Sacristán (2013, p. 17), currículo, “desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos

² Trecho da música *Menino mimado*, composta pelo cantor e compositor brasileiro Criolo e lançada no álbum *Espiral de ilusão*, de 2017.

dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações [...]”. Segundo o autor, sem o currículo os conteúdos seriam trabalhados de forma desordenada, gerando “aprendizagem fragmentada”.

Ao longo da história da educação, surgiram teorias que tentaram orientar a formulação dos currículos. Silva (2002) discute alguns pontos acerca do que são essas teorias e suas respectivas especificidades, considerando que todas elas possuem, como pré-requisitos, questionamentos como o que deveria ser ensinado. Elas foram denominadas de teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. O grande emblema é se chegar ao consenso da utilização de determinados conhecimentos em detrimento de outros, quais conhecimentos devem ser ensinados para formar determinado tipo de indivíduo.

Nesse mesmo sentido, Oliveira (2018, p. 57) afirma que “Quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica a outros”, pois os conhecimentos inseridos no ambiente escolar e acadêmico não são conhecimentos neutros. É necessário perceber e entender o motivo deles estarem ali a serem ministrados. Essa ideia está em consonância com o significado de currículo proposto por Sacristán (2013).

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias. (SACRISTÁN, 2013, p. 17, grifos do autor).

Além da seleção de conhecimentos a serem ensinados, para Silva (2002), o currículo refere-se, ainda, à identidade, visto que está inseparável daquilo que os indivíduos devem se tornar, já que uma das perguntas a serem feitas no planejamento de um currículo é: “Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (SILVA, 2002, p. 15), ou seja, o currículo está inseparável daquilo que o indivíduo se torna. Assim, “o currículo é expressão das relações sociais de poder” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 37), pois, ao selecionar conhecimentos e, conseqüentemente, moldar indivíduos, o currículo se mostra imbricado nas relações de poder.

A partir dessa relação de poder é que se definirão as teorias de currículo, segundo Silva (2002). As teorias tradicionais pressupõem-se teorias e seleções neutras, por isso privilegiam questões técnicas, buscando uma suposta eficiência na educação. Já as teorias críticas, difundidas a partir da década de 1970, entendem que a neutralidade na seleção de

conhecimentos a serem ensinados é inexistente. Dessa forma, elas se posicionam na discussão e superação das desigualdades sociais e nos conceitos de classes sociais, ideologia, poder, entre outros. Por fim, as teorias pós-críticas, desenvolvidas após a segunda metade da década de 1990, que também não corroboram o pensamento de neutralidade na construção de currículo, se posicionam a respeito dos conceitos de discurso, subjetividade, representação, multiculturalismo, entre outros.

Buscando fazer uma aproximação entre o currículo proposto para os Institutos Federais e as teorias críticas, apoiou-se em Reis-Junior (2017), que apresenta a seguinte discussão.

Quando não preparado e elaborado no matiz de uma teoria crítica podem falhar em fornecer um saber que não se elabora no trabalho, embora deva ser mercadologicamente desinteressado, não pode perder de vista a realidade e a relação entre conhecimento e vida social. O saber, aqui defendido, pressupõe um saber que seja capaz de estimular o estudo sobre questões que levem os educandos a problematizarem e sentirem de maneira mais apurada a relação entre conhecimento e realidade social mediado pela tecnologia. O saber, portanto, está em uma formação que forneça *in per si* a relação do educando com o conhecimento do mundo em que está inserido, não voltado para um objetivo profissional ou técnico imediato. (REIS-JÚNIOR, 2017, p. 161).

Considerando que o currículo integrado, proposto aos IF, está inserido nas teorias críticas, o estudante egresso dessas instituições, ao final de sua formação na educação básica, deve ser capaz de se inserir no mundo do trabalho de forma consciente quanto à sua função e ao papel que exerce na sociedade. Ele deve saber refletir e atuar, para além de um saber tecnicista, de forma criativa e autônoma, auxiliando na transformação da sociedade.

Em conformidade com a discussão a respeito da escolha dos conhecimentos a serem ministrados, Machado (2003, p. 229) afirma que “O currículo é instrumento político e técnico que norteia as ações pedagógicas da escola, constituindo-se um dos principais elementos da proposta pedagógica de uma escola”. Esse documento configura-se um campo de disputas, visto que agrupa diversos interesses e concepções referentes à educação e visão de mundo. Arroyo (2013) também compartilha a ideia de disputa no interior do currículo ao afirmar que:

[n]a construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. [...] uma configuração política do poder. (ARROYO, 2013, p. 13).

A configuração do currículo demonstra qual o posicionamento da instituição acerca do projeto de sociedade a ser buscado com a formação dos estudantes. É como um dos pressupostos para a formação integrada propostos por Ciavatta (2012), que sugere, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a aproximação do currículo de uma formação humana integral

com as necessidades básicas de sobrevivência, visto que conhecimentos adquiridos na escola não devem ficar alheios à realidade do mundo do trabalho.

1.2 Sobre currículo integrado

O currículo integrado também se insere no campo de disputas de projeto de sociedade a ser construído ao orientar as ações pedagógicas nos cursos de ensino médio integrado ao ensino técnico nas instituições federais de educação. Existem conflitos entre as correntes de pensamento, umas entendem a educação profissional destinada a satisfazer o mercado de trabalho, enquanto outras lutam por um ensino integrado como possibilidade de formação de sujeitos capazes de se posicionarem, de forma emancipada, no mundo do trabalho³.

A integração não é o mesmo que a simples união das matrizes curriculares dos cursos. Ela não se reduz à junção de disciplinas consideradas de conhecimento geral e de conhecimento específico, tampouco à simples mudança do ensino médio de três para quatro anos. Nesse sentido, Ciavatta (2012) afirma que:

[a] formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas e não de formação humana em seu sentido pleno. (CIAVATTA, 2012, p. 94).

Desse modo, não se pode afirmar que, pelo simples fato de um curso profissional ser integrado à educação básica, ele naturalmente desenvolve seu currículo integrado, pois existem várias disputas no momento de execução do currículo. Santomé (1998, p. 23) afirma que “é preciso formar pessoas com capacidade de crítica e solidariedade, se não quisermos deixá-las ainda mais indefesas”. Assim, é necessário acreditar na construção de um projeto de sociedade justa e igualitária em consonância com um projeto educacional que busque a formação de cidadãos emancipados.

O processo educacional não é neutro, é um jogo de poder. Berticelli (2001, p. 160) afirma que “Afinal, a questão do currículo é a questão central que diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer”. Determina se está de acordo com o projeto

³ Os termos “mercado de trabalho” e “mundo do trabalho” se contrastam e, frequentemente, são confundidos em seus significados. Eles serão discutidos, com maior profundidade, no capítulo 3, O currículo integrado nos documentos institucionais.

hegemônico ou contra-hegemônico. Quando se propõe pela neutralidade e existe um projeto hegemônico, a educação caminha, então, de acordo com esse projeto.

Entende-se projeto hegemônico no sentido da hegemonia definido por Gramsci (2007), no qual o projeto societário da elite é imposto ao restante da sociedade de forma que a força e o consenso se confundem. Para Ramos (2017, p. 37), “As ideias hegemônicas são aquelas que dão direção cultural e material a um grupo social. [...] a hegemonia implica obter o consentimento ativo das massas e construir o consenso”. Sendo assim, faz-se acreditar que o projeto de sociedade da elite é também aceito e buscado pela classe trabalhadora, mas, na verdade, ele é imposto a toda sociedade por meio de mecanismos como escola e mídia.

Moura (2014) corrobora afirmando que há dois projetos em disputa: um que concorda com a educação para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e outro projeto societário alternativo que pensa a educação pela dimensão humana. O projeto societário contra-hegemônico serve à classe trabalhadora e não ao mercado.

O currículo integrado defendido por Santomé (1998) faz escolha pelo projeto de educação emancipatória, visto que esse

[...] chama poderosamente a atenção a denúncia sistemática do distanciamento existente entre a realidade e as instituições escolares. Como alternativa, torna-se a insistir na necessidade de que as questões sociais de vital importância, os problemas cotidianos, sejam contemplados no trabalho curricular nas salas de aula e escolas. (SANTOMÉ, 1998, p. 9).

Para uma educação emancipatória, a seleção de conteúdos a serem desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem não pode estar desconectada e alheia ao mundo em que os estudantes estão inseridos. Essa ideia corrobora a discussão de Alonso e Silva (2005) sobre o currículo nas escolas. Os autores asseguram que “[...] se olharmos para as práticas que imperam na escola actual, ainda encontramos nelas resquícios de uma concepção estática e compartimentada do conhecimento e da aprendizagem [...]” (ALONSO; SILVA, 2005, p. 46). Essa concepção estática e desconectada é ideal para o projeto hegemônico de educação, formando cidadãos produtivos para o mercado de trabalho, em detrimento de seres emancipados “para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 58).

Em busca da superação desse projeto hegemônico, Reis-Junior (2017) afirma:

[s]e quisermos que a EPT forme um projeto de nação, voltado para um projeto civilizacional de formação básica que ascenda a média formativa, é fulcral que dentro das escolas técnicas sua função pedagógica não esteja refém da finalidade mercado de trabalho, mas de entendimento geral, também deste e para além dele no quarteto trabalho, cultura, ciência e tecnologia. (REIS-JÚNIOR, 2017, p. 165).

Nesse sentido, apoia-se em um dos pressupostos de Ciavatta (2012) quando afirma que a escola, ao ensinar conhecimentos científicos, deve fazer com que os alunos deem significado e os integrem em suas ações cotidianas, com possibilidade de transformação da sociedade em que vivem. Para isso, deve haver articulação entre escola, família e estudantes, tendo em vista a permanência na escola e suas necessidades materiais de sobrevivência atendidas. O trabalho, como uma necessidade material de sobrevivência, deve estar inserido no processo educacional. No próximo tópico, será apresentado o trabalho como princípio educativo na EPT.

1.3 Sobre a centralidade do trabalho na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Para iniciar, faz-se necessário entender o que é trabalho. Trabalho é todo processo no qual o homem age e pelo qual altera o ambiente em que vive conforme suas demandas. É por meio do trabalho que o ser humano modifica a natureza de acordo com suas necessidades, assim, a essência humana é o trabalho.

No entanto, há de se compreender o sentido contraditório do trabalho, pois, no modo de produção capitalista, ao mesmo tempo que ele serve para manter a estrutura do capital, ele se torna desestruturante para a humanidade. Nesse sentido, o trabalho aliena, sujeita e escraviza a classe trabalhadora. Como Marx (2010) afirma,

[o] trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). (MARX, 2010, p. 80, grifos do autor).

Por outro lado, quando o trabalho tem um sentido estruturante para a humanidade, ele emancipa e humaniza o trabalhador ao mesmo tempo que tem reflexos contrários ao modo de produção capitalista (ANTUNES, 2018). E é desse lado que se insere a discussão sobre a inter-relação entre educação e trabalho.

Segundo Saviani (2007), educação e trabalho possuem uma relação intrínseca. Para aprender a transformar a natureza, é necessário que haja um processo educativo, e isso o educador denomina de fundamento histórico-ontológico da relação educação-trabalho. “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Nesse mesmo sentido, para Frigotto (2012, p. 58, grifos do autor), “os seres humanos criam e recriam, pela *ação consciente do trabalho*, a sua própria existência”, sendo essa concepção denominada pelo autor de dimensão ontológica ou ontocriativa do trabalho. Saviani (2007) e Frigotto (2012) afirmam que todos deveriam aprender, desde a infância, que todos os seres humanos devem trabalhar, entendendo que ninguém deva sobreviver explorando o trabalho alheio, visto que, todos “[...] são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. [...] a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos” (FRIGOTTO, 2012, p. 60). Isso implica o trabalho como princípio educativo, não como uma metodologia pedagógica, mas como princípio ético-político. Ramos (2014) explica que:

[c]onsiderar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (RAMOS, 2014, p. 90).

Ao não se ter o trabalho como princípio educativo, há a perpetuação da divisão da sociedade em classes e, por conseguinte, a divisão também da educação. Saviani (2012) distingue as teorias da educação entre teorias não críticas, que englobariam a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, e as teorias crítico-reprodutivistas. Ao apontar as contribuições da concepção crítico-reprodutivista, o autor afirma que “a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 30). Assim, os interesses da classe dominante se perpetuam sobre a exploração da força de trabalho da classe dominada. Isso é percebido em sociedade que valoriza atividades intelectuais e menospreza educação para formação de trabalhadores.

Saviani (2012) vai além ao questionar se é possível a construção de uma escola sob o ponto de vista dos interesses dos dominados. E, ao longo da sua discussão, o autor aponta a prática pedagógica como forma impulsionadora dessas mudanças.

A pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E essa luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada ao longo desse texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia

empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção. (SAVIANI, 2012, p. 75).

Pelas discussões e debates em âmbito institucional, busca-se, então, a formação de cidadãos que se posicionem para superar a exploração imposta pelo modo de produção capitalista. Exploração essa que não leva em consideração as demandas da classe trabalhadora e sustenta a divisão da sociedade em classes e, por conseguinte, a dicotomia também na educação.

Essa divisão na educação “cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da onilateralidade [...], reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa” (MANACORDA, 2007, p. 78). Por isso, destaca-se a importância de se fazer a opção na educação pela “pedagogia revolucionária” de Saviani (2012), por uma formação emancipatória e omnilateral ou onilateral.

Onilateral no sentido proposto por Manacorda (2007, p. 87) é “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”. A formação onilateral proporciona que os estudantes se formem com a possibilidade de visualização de uma sociedade que é multifacetada e não unilateral.

Kuenzer (1989) afirma que a valorização da sociedade por atividades intelectuais está menos relacionada à legislação em si e mais à divisão social do trabalho. Uma vez mais, mostra-se a necessidade de se tomar o trabalho como princípio educativo, “concebido como atividade teórico/prática, síntese entre ciência, técnica e humanismo histórico” (KUENZER, 1989, p. 23). E a autora complementa que pela escola não se superará essa dualidade estrutural, mas sim a partir dela, assim poderá ser iniciado o processo de superação, assegurando à classe trabalhadora o acesso a conhecimentos preteridos a ela desde os primórdios da escolarização.

Cunha (2000a), a respeito da gênese dessa dualidade no Brasil, afirma que,

[c]om efeito, numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica "contaminava" todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades (sic) de classificação social. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (CUNHA, 2000a, p. 16).

A herança do longo período de escravidão e de como ocorreu a abolição, sem oferecer trabalho, moradia, educação e saúde à imensa população negra recém-liberta, ocasionou a perpetuação da divisão entre trabalho manual e intelectual no Brasil. Os negros libertos, sem

direito à educação e sem emprego, foram obrigados a sobreviverem nas periferias e executando trabalhos manuais, com baixa remuneração.

Nosella e Azevedo (2012) complementam a ideia de Cunha (2000a) ao demonstrarem que a dualidade estrutural ainda permanece na sociedade brasileira.

A estrutura dualista na sociedade ainda manifesta-se “horizontalmente”, distinguindo e separando aqueles que continuam os estudos em busca da ciência daqueles que são obrigados a deixar os bancos escolares pelas bancadas de trabalho; “verticalmente”, separa os que estudam em escolas “desinteressadas”, isto é, de rigor científico e de ampla cultura geral que os habilitam para os cargos de direção da sociedade, dos que frequentam as escolas “interessadas” que os habilitam tão somente para a execução do trabalho e a aplicação da técnica (escolas profissionalizantes). (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 26).

Gramsci (1982) afirma que a escola unitária seria a solução para o fim da dualidade entre a escola “desinteressada-do-trabalho” e a escola “interessada-do-trabalho”. Para esse autor, a construção da escola unitária “[...] significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura [...]” (GRAMSCI, 1982, p. 125). Dessa forma, um projeto de escola em comunhão com um projeto de sociedade, em busca da superação da divisão de classes, já era vislumbrado por esse autor.

Ao se compreender a importância de se ter o trabalho como princípio educativo para a construção de um sentido do trabalho menos alienante e mais emancipador, discute-se agora o contexto histórico da EPT no Brasil.

1.4 Contexto histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A Educação Profissional no Brasil teve seu início em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, para a formação de mão de obra para as recém-chegadas atividades manufatureiras. Conforme Moura (2010), durante o século XIX, foram criadas algumas instituições que fizeram parte do início da educação profissional no país, como: Escola de Belas Artes em 1816; Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos em 1854; e Liceus de Artes e Ofícios, do Rio de Janeiro, em 1858 e, de Ouro Preto, em 1886; e outras. Todas elas tinham em comum o caráter assistencialista, para atender crianças e jovens desamparados. Sobre isso, Moura (2007) afirma que

[a] educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias,

para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes. (MOURA, 2007, p. 6).

Dessa forma, a pretensão de criar essas instituições, naquele momento, pautou-se em atividade de cunho assistencial, diferentemente do século seguinte. No século XX, devido à recente e crescente industrialização do país, era necessário formar operários minimamente qualificados. Em 1906, a educação profissional “passou a ser atribuição do Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo à preparação para os ofícios integrantes desses três ramos da economia” (MOURA, 2010, p. 62), subjugando a educação profissional às demandas do comércio e da industrialização.

Em 1909, o então presidente da recente República, Nilo Peçanha, criou as Escolas de Aprendizagem Artífices em vários Estados brasileiros, sendo uma delas aquela que deu origem a atual instituição em análise. Também foi criado “o ensino agrícola para capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes” (MOURA, 2010, p. 62). Ainda nesse mesmo contexto, foram criadas escolas para a formação de ferroviários.

Durante a década de 1930, um grupo de 26 signatários, dentre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Cecília Meireles, elaborou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse movimento foi importante para a educação brasileira ao mesmo tempo que era controverso. Saviani (2008, p. 245) apresenta todo o contexto do movimento da Escola Nova, perpassa pelo Manifesto e afirma que esse grupo de educadores enunciava alguns princípios gerais para a educação, quais são: “função essencialmente pública da educação; escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação”. A todas as crianças dos 7 aos 15 anos deveria estar garantida uma escola com esses princípios.

Em consonância com Saviani, Moura (2007) explica que o Manifesto assumiu a democratização da escola para todos, mas, em contrapartida, distinguiu a educação em dois conjuntos: “atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual)” (MOURA, 2007, p. 7). Assim, permanecia a distinção entre a escola para os dirigentes e a escola para aqueles que executariam as atividades.

Já na década de 1940, houve a promulgação de vários decretos que ficaram conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, a fim de estruturar a educação básica de acordo com o sistema de produção nacional daquele momento. Nesse contexto, “foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio” (MOURA, 2010, p. 64). Nesse mesmo sentido, Cunha (2000b) aponta que,

[n]os anos de 40, uma estrutura educacional dualista, fortemente influenciada pelas reformas educacionais do fascismo italiano, foi estabelecida pelas “leis orgânicas” baixadas pela ditadura varguista. Depois da reconstitucionalização do país em 1946, essa dualidade foi sendo quebrada pelas “leis de equivalência” (n. 1.076/50 e 1.821/53) e, finalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. (CUNHA, 2000b, p. 53).

Ainda na década de 40, foram criadas as primeiras instituições do Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) – 1942; e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) – 1946), transferindo a responsabilidade de formar a classe trabalhadora do poder público para a iniciativa privada. Assim, “o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios” (MOURA, 2010, p. 65). Esse momento evidenciou a dualidade na formação educacional brasileira e, conseqüentemente, a perpetuação da dualidade na própria sociedade.

A educação para a classe trabalhadora, nesse contexto, apresentava-se de forma adestradora, ao mesmo tempo que a formação propedêutica era apresentada para a formação de dirigentes. Conforme aponta Fernandes-Sobrinho (2016),

[o] Ensino Médio (EM) se apresentava, no alvorecer do século XX, intensamente marcado por uma organização curricular de educação cujo ensino se voltava, por um lado, às elites, por outro, às classes menos abastadas. Esse aspecto dualístico, com dois propósitos educacionais, não necessariamente equivalentes da época, apresentava-se pela disponibilização dos cursos técnicos e do, então, secundário, tendo esta estreita relação com currículos enciclopédicos. (FERNANDES-SOBRINHO, 2016, p. 34).

Para que essa dualidade seja superada, é imprescindível formação que não faça distinção entre classes sociais. Assim, faz-se necessário democratizar “o saber científico, tecnológico e histórico-crítico, [...] desde que se pretenda resgatar o trabalhador em sua função de sujeito da história” (KUENZER, 1989, p. 25), nesse mesmo sentido, fazendo com que a escola cumpra, além do processo de ensino-aprendizagem, outras funções a ela designadas, como a “democratização social e de promoção da inclusão social” (LIBÂNEO, 2012, p. 26). Isso carece de educação que não se restrinja a formar profissionais para o mercado de trabalho ou para formação de dirigentes, mas que forme cidadãos plenos, capazes de se perceberem e se reconhecerem na sociedade em que estão inseridos.

Em dois momentos da história da educação no Brasil, houve a possibilidade da integração – ensino médio e técnico, ainda que de maneiras bem distintas. O primeiro momento refere-se à Lei nº 5.692/1971 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus – que coloca, de forma obrigatória, a educação profissional em todas as instituições no ensino de 2º grau, hoje ensino médio. Essa lei estava inserida em um período de recrudescimento da ditadura civil-

militar, no qual “o caráter ditatorial do regime agora se impunha sem rebuços” (SAVIANI, 2008, p. 374) com a criação do Ato Institucional nº 5 em dezembro de 1968.

A promulgação da referida lei ocorreu em meio ao período chamado “milagre econômico”, momento de construção de obras grandes e controversas, no sentido de utilidade e financiamento externo, cortando “as possibilidades de um desenvolvimento nacional autônomo” (OLIVEIRA, 2004, p. 123), obras que necessitavam de mão de obra minimamente qualificada. Desse modo, Manfredi (2016, p. 99) afirma que a profissionalização compulsória e universal instituída pela Lei nº 5.692/1971 “ocorreu em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho”. Assim, a educação profissional no período da ditadura civil-militar (1964-1985) estava relacionada ao projeto societário hegemônico de educação.

Apesar da Lei nº 5.692/1971 ter sido criada para todas as instituições de ensino, apenas instituições públicas aderiram a essa profissionalização compulsória, e ainda de forma precária. Não houve disponibilização, pelo governo militar, de verbas para que as escolas pudessem modernizar sua infraestrutura e fortalecer os cursos técnicos, tampouco houve incentivo à qualificação dos docentes. O resultado foi a proliferação de cursos baratos, que não dispunham de grandes laboratórios, e a saturação desses profissionais nos setores produtivos. Como exemplo, citam-se os cursos técnicos em: Contabilidade e em Administração.

As exceções dessa precarização foram as Escolas Técnicas Federais (ETF) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), que receberam aporte necessário, tanto de financiamento quanto de corpo docente, para sua consolidação como referência em educação profissional de qualidade (MOURA, 2007). Corroborando Moura (2007), Pacheco, Pereira e Domingos-Sobrinho (2009) asseguram que as ETF e EAF se tornaram referências em educação profissional ao longo do período da ditadura civil-militar.

Essa profissionalização compulsória acarretou aprofundamento da dicotomia no campo educacional, visto que, aos filhos da classe trabalhadora, estava reservada educação fragmentada, com carga horária reduzida para as disciplinas de núcleo comum, além de disciplinas técnicas empobrecidas e fragilizadas. Já para os filhos da classe dirigente, estava assegurada, nas escolas privadas, educação com “os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites” (BRASIL, 2007, p. 15). Esses estudantes poderiam, inclusive, ao final do curso, continuar os estudos acadêmicos em alguma universidade.

Com o governo militar, a dualidade histórica da educação teve uma possibilidade de superação, ainda que isso não tenha ocorrido e não fosse objeto de vontade do governo. Germano (1993, p. 176) demonstra que a preocupação do governo naquele contexto da Lei nº 5.692/1971 era a busca “de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção”. Para o governo, a função da educação era suprir as demandas do mercado de trabalho.

Se com o governo militar teve-se a profissionalização compulsória, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), a dualidade estava instituída oficialmente com a obrigatoriedade da separação entre educação básica e ensino técnico. Durante esse governo, houve a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), visto que a lei que estava em vigor era a Lei nº 4.024/1961, que possibilitava, apenas por meio da equivalência, o ingresso em cursos superiores de concluintes do colegial técnico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A construção da nova LDB foi permeada de discussões acerca de que tipo de cidadão seria formado. O projeto original, do deputado Octávio Elísio, abarcava toda a discussão de educadores e intelectuais progressistas em favor de educação pública, laica, gratuita, politécnica e que formasse cidadãos emancipados para o mundo do trabalho. As discussões com essa mesma linha de pensamento continuaram com o projeto substitutivo de Jorge Hage. No entanto, os debates foram atravessados pelo projeto do senador Darcy Ribeiro, o qual foi aprovado como a Lei nº 9.394/1996.

Para Moura (2007, p. 16), essa LDB possui caráter minimalista e confuso, nela “a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice”, permitindo interpretações ambíguas, como a articulação entre ensino médio e educação profissional ou a sua desarticulação.

Em consonância com a LDB/1996, no ano seguinte, ocorreu a promulgação do Decreto nº 2.208/1997. Embasado por orientações políticas neoliberais do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), a respeito de formação para o mercado, o governo FHC aproveitou-se da contradição existente na LDB/1996 e separou, obrigatoriamente, ensino médio e educação profissional, permanecendo essa última apenas nas modalidades concomitantes e subsequentes (BRASIL, 1997).

Como afirma Antunes (2019, p. 46), nesse contexto, “a perspectiva gerencial foi introduzida no sentido desenvolver (sic) uma cultura da eficiência, da eficácia e da qualidade

na administração pública; buscando engendrar no Estado elementos da gestão empresarial”. Foi a completa subordinação da educação às demandas do capital.

O referido decreto estava imbricado na pedagogia das competências. Para Ramos (2016, p. 72), essa corrente pedagógica tem como parâmetro “a adaptação do sujeito, de seu projeto e de sua personalidade ao contexto do trabalho flexível, que inclui o desemprego”. Na pedagogia das competências, a escola não tem papel na formação de jovens autônomos, criativos e que pense a sociedade como um todo, mas sim na mediação para que o sujeito construa seu conhecimento de forma individual. Esse sujeito deve ser flexível e se adaptar conforme as demandas apresentadas pelo mercado. Nessa perspectiva, competências são comportamentos esperados da classe trabalhadora.

O segundo momento em que houve, no Brasil, a possibilidade de integração entre ensino profissional e educação básica refere-se à retomada das discussões sobre educação para a formação da classe trabalhadora, formação integral e politécnica possibilitada com a ascensão do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República em 2003.

O então governo revogou o Decreto nº 2.208/1997 e promulgou o Decreto nº 5.154/2004, o qual buscava a integração como um caminho a se chegar à politecnicidade.

Para Saviani (1989), Politecnicidade refere-se

[...] ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnicidade, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixa no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 1989, p. 17).

A busca pela formação politécnica perpassa, então, por uma educação que propicie a formação emancipadora e integral, que abarque trabalho, educação, ciência e tecnologia, com a pretensão de minimizar a dicotomia existente na educação, formando cidadãos com ampla capacidade de se envolverem nas dimensões da vida humana, superando o adestramento na formação para o trabalho. Essa dicotomia apresenta, de um lado, a classe dominante, que tem assegurada uma educação propedêutica, de qualidade, voltada à formação de dirigentes, e, de outro, a educação voltada aos filhos da classe trabalhadora. Esses futuros trabalhadores precisam se contentar com educação precária e alienante, pois, desde muito jovens, ingressam

no mundo do trabalho, geralmente em serviços precários e desumanizadores, para auxiliar no sustento da família.

Entretanto, essa perspectiva não se concretizou apenas com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, da forma esperada por parte da sociedade mais progressista, porque,

[a]o final de dois anos do governo Lula, aos poucos várias análises explicitam e deixam mais claro que o governo não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26).

A proposta não se materializou, de forma plena, em decorrência das alianças governamentais com a ala conservadora e neoliberal da sociedade, ao longo dos anos, no governo do Partido dos Trabalhadores. “O que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1088), permanecendo, então, a mesma estrutura dual que já estava sendo mantida na rede educacional.

Apesar das controvérsias, o ensino médio integrado ao técnico no Brasil surge, entre outros motivos, como um caminho, uma travessia, à escola unitária postulada por Gramsci. O que não significa formação simplesmente para uma determinada profissão.

O Brasil é um país de “capitalismo dependente e periférico” (FRIGOTTO, 2006, p. 242) em um contexto de subdesenvolvimento, conforme discutido por Oliveira (2003), no qual o subdesenvolvimento é um produto do capitalismo e não uma travessia para se chegar ao desenvolvimento. Nesse contexto, vários jovens necessitam ingressar no mundo do trabalho ainda durante a educação básica para auxiliar em sua sobrevivência e na de sua família. Assim, a educação profissional, nesse contexto, deve ser entendida como formação que proporcione a esses jovens incursão no mundo do trabalho de forma menos alienada e subjugada, pois, do contrário,

[p]ressupor e impor que a qualidade da formação de um ensino médio técnico integrado aos desvalidos da sorte uma prática profissional manual e de profissionalização imediata, é não entender, primeiro, a dinâmica própria do capital na era da acumulação flexível de base toyotista e, segundo, impossibilitar uma atuação mais ampla desses sujeitos, mesmo nos limites do mercado de trabalho. (REIS-JÚNIOR, 2017, p. 164).

O referido governo criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A RFEPCT agrupa 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 1 Universidade Tecnológica, 2 Centros Federais de Educação e Tecnologia (Cefet), 22 escolas ligadas a universidades e o

Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Com sua criação, os IF puderam integrar cursos técnicos à terceira etapa da educação básica e obtiveram a possibilidade de ofertarem cursos de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2008).

Turmena e Azevedo (2017) discutem a criação dos Institutos Federais também por essa ótica controversa. Os autores afirmam que essas instituições foram criadas como forma de atender às demandas dos organismos do capital internacional. No entanto, “[...] houve a ampliação da oferta de educação pública que, embora também inserida nos limites da sociedade de classes, constitui uma possibilidade de formação e desenvolvimento de ‘intelectuais orgânicos’ comprometidos com a superação das relações sociais capitalistas” (TURMENA; AZEVEDO, 2017, p. 1081). Nessa direção, Ciavatta (2012) apontou como um dos pressupostos para a efetivação da educação tecnológica a manutenção, na lei, da articulação entre educação básica e educação profissional, e a criação dos IF proporcionou essa articulação.

Apesar do percurso controverso, os Institutos Federais possuem importante papel na formação de jovens trabalhadores. E esse papel não se refere a “preparar o cidadão ou a cidadã para servir aos exclusivos interesses do mercado, como foi a tônica ao longo da história da educação profissional” (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS-SOBRINHO, 2009, p. 2). A ideia é formar cidadãos críticos, participantes da recente democracia e que contribuam com o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade brasileira. Para isso, conforme Ciavatta (2012), deve haver o engajamento coletivo, em que professores estejam abertos a inovações, com disciplinas e temas pensados para a integração.

1.5 Novas configurações do ensino médio no Brasil: Reforma do Ensino Médio, BNCC e Institutos Federais

Como descrito anteriormente, o governo do Partido dos Trabalhadores instituiu a Rede Federal, criando os IF e possibilitando a oferta do ensino médio integrado aos cursos técnicos. No entanto, novas configurações do ensino médio estão sendo desenhadas atualmente.

Durante o governo de Dilma Rousseff, tiveram início discussões a respeito de alterações na LDB. Houve várias consultas à população, as quais foram interrompidas com o processo de *impeachment* da presidenta. O grupo que subiu ao poder instituiu a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e posteriormente aprovou a Lei nº 13.415/2017, de forma imediatista e com um discurso alinhado ao mercado financeiro, consolidando a Reforma do Ensino Médio e alterando questões importantes na LDB. A aprovação das mudanças nessa lei ocorreu em 2017 sob várias

críticas, demonstrando a urgência em aprovar a Reforma, chamada também de contrarreforma (MOTTA; FRIGOTTO, 2017) – termo utilizado para demonstrar a discordância por parte de alguns educadores com relação a esse documento.

Alguns dos principais artigos alterados na LDB são:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

[...]

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

V - formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017a, *on-line*).

Percebe-se um retorno à nomenclatura constante nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio surgidos na década de 1990 com a expressão “e suas tecnologias”. Além disso, há retirada da obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia em todas as séries do ensino médio, que estavam presentes no art. 36, inciso IV, incluído pela Lei nº 11.684, de 2008, e um falseamento pela presença dessas disciplinas, juntamente com educação física e arte, por meio da obrigatoriedade explicitada no formato de estudos e práticas. Percebe-se que, ao restringir que os itinerários formativos sejam ofertados de acordo com as possibilidades de cada instituição de ensino, há a restrição da escolha pelos estudantes, que estarão sujeitos às possibilidades oferecidas.

Ainda sobre a Lei nº 13.415/2017, colocou-se “a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância com vistas à oferta de cursos que serão integralizados na carga horária total do ensino médio. Neste aspecto se faz presente também a mercantilização da educação básica” (SILVA, 2018, p. 5). Há, então, transferência de financiamento público para iniciativas privadas na modalidade de “Educação a Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional” (SILVA, 2018, p. 5). Nessa vertente, fazem-se necessários questionamentos a respeito de quais são as condições e possibilidades, psicológicas e materiais, dos nossos estudantes de ensino médio cursarem parte de sua formação na Educação Básica por meio da EaD e a quem interessa essa modalidade.

A partir da Reforma do Ensino Médio, iniciaram-se as discussões para instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na LDB, para a educação básica. A BNCC para o ensino médio, homologada em dezembro de 2018, também foi alvo de várias críticas. A primeira delas se refere à fragmentação da educação básica, visto que há dois documentos em separado para compor a educação básica, um para a educação infantil e ensino fundamental e outro para o ensino médio.

Outra discussão refere-se à instituição da própria BNCC. Lopes (2018) discute muito bem ao afirmar que já

[...] há uma detalhada normatização curricular no país: diretrizes, parâmetros, orientações, documentos municipais e estaduais vêm circulando com significativa força principalmente nos últimos vinte e cinco anos. [...] Além disso, as orientações para o currículo não são construídas apenas por meio desses documentos, mas também com base em livros didáticos e literatura educacional, formação inicial e continuada de professores, avaliações centralizadas, projetos em parcerias Universidade-Escola e por meio de tantas outras ações que constituem o que, de forma geral, podemos denominar tradições curriculares. As disciplinas escolares e suas comunidades, por exemplo, são dispositivos sociais que se destacam na orientação curricular e compõem tais tradições. (LOPES, 2018, p. 24).

Entretanto, como Lopes (2018) afirma, esses documentos que normatizam e orientam as construções curriculares foram esquecidos na construção desse novo caminho. Apesar de a BNCC não constituir um currículo em si, ela deverá ser a norteadora dos currículos nas escolas brasileiras, públicas e privadas.

Tonegutti (2016), na mesma linha de Lopes (2018), afirma que a BNCC pretende substituir documentos já existentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, como algo novo, mas que na realidade é apenas uma roupagem nova para velhas práticas. Por isso,

[...] devemos ter claro que a BNCC não vai melhorar a educação: o que ela oferece é a tentativa de controle dos professores e estudantes. Ao invés de discutir a BNC, deveríamos estar discutindo as políticas de formação de professores, a valorização dos profissionais da educação (incluindo a adequada remuneração) e a autonomia das escolas em construir o seu próprio currículo escolar, pois estes sim, ao contrário do ideário neoliberal, são pontos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação. (TONEGUTTI, 2016, p. 5).

A efetiva construção de políticas educacionais que sirva aos estudantes e servidores da educação, incluindo docentes, gestores e técnicos administrativos, deve partir diretamente das demandas surgidas nas escolas. Ao não estar atentas às necessidades diretas desses que estão no dia a dia da sala de aula, as políticas educacionais servem a outros mecanismos, como o próprio capital. Lopes (2018) ainda complementa afirmando que

[a] pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. [...] Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. (LOPES, 2018, p. 25).

Para Lopes (2018), a ideia de um currículo único para as escolas não faz sentido, visto que o currículo também é construído por experiências e regionalidades. Nesse sentido, é necessária sua construção em consonância com as demandas locais, para que faça sentido aos diferentes sujeitos do país.

Apesar de a BNCC representar apenas um fator norteador para que cada sistema de ensino construa o currículo a partir de sua autonomia na criação de documentos pedagógicos institucionais, como afirma Merli (2019), as escolas não podem ignorar o que está disposto na Base. Estudantes, docentes e gestores devem ter assegurado seu protagonismo frente à BNCC por meio da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Outro posicionamento contrário à BNCC é o da educadora Oliveira (2018), que afirma:

[...] é um documento fadado ao fracasso, tanto em virtude de sua afiliação teórica antiquada quanto em razão de resultados conhecidos de experiências internacionais, muitas já em processo de revogação, depois de evidenciada a impossibilidade de se produzir melhoria de qualidade da escola, do ensino e das aprendizagens por meio desse tipo de medida.

Refém de um conteudismo tão ultrapassado quanto a estrutura disciplinarista que o organiza, a BNCC pressupõe, equivocadamente, que a melhoria da qualidade das aprendizagens seria produzida por meio de um currículo único para estudantes de todo o país, controlado de fora da escola por avaliações de larga escala e material didático padronizado, além de um sistema de prêmios e castigos destinado ao controle de docentes, gestores e estudantes. (OLIVEIRA, 2018, p. 56).

Volta-se novamente a respeito da inserção de políticas educacionais alheias às reais demandas do “chão da escola”. Um dos argumentos para a implantação da reforma do ensino médio e BNCC é a tentativa de melhoria no desempenho das notas nas avaliações externas, como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, sigla do inglês *Programme for International Student Assessment*). Entretanto, essas avaliações não refletem o processo escolar, assim, não podem ser balizadoras dos currículos escolares.

Refletindo esse caráter gerencialista da BNCC, as avaliações padronizadas em larga escala promovem

[...] controle sobre o trabalho docente e, por conseguinte, uma responsabilização pela efetivação da tão sonhada qualidade da educação. [...] a BNCC de fato vem na esteira do gerencialismo educacional, vinculada aos interesses empresariais e não à uma concepção que defende a educação pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada e democrática. (ANTUNES, 2019, p. 56).

Essa educação de qualidade também é minada quando se coloca na BNCC do ensino médio a obrigatoriedade apenas das disciplinas de português e matemática. “Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio” (BRASIL, 2017c, p. 32). Como compreender que a formação humana integral é alcançada tendo-se apenas essas disciplinas?

Consta no documento que as outras áreas do conhecimento ficariam a cargo dos itinerários formativos: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.” (BRASIL, 2017c, p. 46). No entanto, a escolha pelo itinerário formativo opcional aos estudantes configura-se um descaso com as demais áreas do conhecimento, além de possibilitar a formação de jovens acríticos, justamente o adverso do proposto pelo currículo integrado.

Com a instituição da BNCC, percebe-se um retorno à Lei nº 5.692/1971, momento em que se deu a integração, de forma compulsória, na qual, como já foi dito, escolas particulares não aderiram a essa profissionalização, acarretando maior dicotomia entre escola para os filhos da classe trabalhadora e escola para a elite. Com a BNCC, escolas particulares continuarão a ofertar grade curricular completa, já as escolas públicas ofertarão o itinerário formativo que lhes é possível.

Ramos (2017, p. 39) complementa afirmando que “As Instituições Federais, por sua vez, ao gozarem de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, também possuem a prerrogativa política de não se adaptarem à lei”, apesar de o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) já sinalizar alterações no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com base na BNCC (BRASIL, 2017b). Nessa perspectiva, estudantes oriundos de instituições públicas, principalmente estaduais e municipais, terão dificuldade de ingressar nas universidades. Isso se justifica pela fragmentação do ensino e carência de oportunidades de conhecimentos amplos e formação integral, perpetuando a dualidade na educação e sociedade brasileira.

Além do retorno à Lei nº 5.692/1971, os itinerários formativos nos remetem “à reforma (Decreto-Lei nº 4.244/1942), quando o segundo ciclo do ensino secundário ficou dividido em cursos clássico e científico” (RAMOS, 2017, p. 38). Escolas públicas ofertam o itinerário formativo que lhes é possível e escolas privadas, com melhores condições financeiras, podem ofertar vários itinerários.

Também há uma volta às políticas educacionais da década de 1990, com orientações na educação alinhadas às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef). Silva (2018) apresenta esse retorno ao afirmar que

[o] projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração. (SILVA, 2018, p. 11).

Silva (2018) ainda acrescenta em sua análise o tratamento dado aos docentes, tanto na construção dos documentos orientadores da educação da década de 1990 quanto na BNCC. Há um desmerecimento e desrespeito ao trabalho do docente, pois esses documentos colocam-no como “incapaz de exercitar a análise e a crítica. Dada essa suposta incapacidade, outros pensarão e proporão por ele” (SILVA, 2018, p. 13).

Nesse mesmo sentido, Sacristán (2013) explica que o currículo tem duas implicações. Ao mesmo tempo que regula o que é ensinado para que não haja grandes variações em um

mesmo país, ele também, de certa forma, restringe a autonomia docente, que deve se orientar pelo que o currículo regula a ser ensinado. Na contramão do incentivo do processo de criação e autonomia docente, o currículo regula o trabalho pedagógico. Arroyo (2013) também apresenta a tensão existente entre o currículo, com sua rigidez, e a atuação docente em sala de aula. Em tentativas de autonomia e criatividade, “como autores e senhores de seu trabalho como profissionais do conhecimento” (ARROYO, 2013, p. 37), docentes buscam, por meio do desenvolvimento de projetos e estudos, a afirmação de serem também sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a lei de criação, Lei nº 11.892/2008, 20% das vagas ofertadas nos IF devem ser para cursos de licenciatura (BRASIL, 2008), ou seja, para formação de professores que irão lidar diretamente com as implicações da BNCC. Além disso, mesmo professores dessas instituições que não lidem diretamente com as licenciaturas devem estar prevenidos à defesa de educação pública, de qualidade e que garanta formação humana integral aos jovens filhos da classe trabalhadora.

Além das licenciaturas, os IF são obrigados a ofertarem ensino médio integrado ao técnico. Assim, as discussões sobre a BNCC não podem estar alheias à Rede, visto que muitos estudantes dos IF se inscrevem e fazem a prova do Enem buscando a continuidade da formação acadêmica nos cursos de graduação. O Enem, como já dito pelo Inep, estará ancorado ao que é proposto pela BNCC. Corre-se o risco de a BNCC se introduzir nessas instituições por meios velados, sem as devidas discussões dos profissionais da educação pela sua implantação ou recusa.

Ramos (2017) demonstra o papel dos IF no processo ético-político de não aceitação e implantação da reforma do ensino médio e BNCC, salientando que

[o]s desafios, a serem enfrentados, pelas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, implicam em não se dobrar de imediato, mas se valer de sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica para defender seus princípios, seus propósitos e seus projetos. Dessa forma, podem tornar-se aliadas do conjunto da educação nacional em defesa, e na realização, da educação pública, laica e de qualidade social. (RAMOS, 2017, p. 22).

A união de forças entre federal, estadual e municipal contra a formação de mão de obra adestrada de jovens para suprir necessidades do “mercado de trabalho” é fundamental para a construção de uma educação para a emancipação humana. Nos próximos capítulos, tem-se a pretensão de esclarecer se há algum posicionamento adotado pela instituição em análise a respeito da reforma do ensino médio e BNCC.

Saviani (2016, p. 57), ao discutir sobre as dificuldades da Base Nacional Comum Curricular, apresenta a seguinte definição de currículo: “[...] *currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola [...]*” (grifos do autor). O autor traz a definição de que currículo não é apenas o conteúdo que se ensina dentro de sala de aula, mas também o que é vivenciado dentro da escola, levando-se em consideração “o saber sistematizado”, que é a atividade fim escolar. Assim, apesar da Base orientar sobre os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, o currículo está além das paredes da sala de aula.

A BNCC, ao desconsiderar a realidade a respeito das condições de funcionamento das escolas brasileiras, propõe que cada escola possa eleger um ou mais itinerários formativos a serem disponibilizados aos estudantes. Inúmeros municípios no Brasil possuem apenas uma escola de ensino médio, e geralmente pública. Essa escola teria condições de ofertar mais de um itinerário formativo para que o estudante pudesse escolher? Ela teria professores e infraestrutura suficientes? Essa parece não ser a realidade das nossas instituições públicas. Oliveira (2018) traz outra discussão a respeito de como ter qualidade na educação.

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades DIVERSAS/PLURAIS de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades. (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

Motta e Frigotto (2017) apontam estreita relação entre a promulgação da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016⁴, que autoriza o congelamento de gastos; o Projeto de Lei (PL) nº 867/2015, que propõe o Programa Escola sem Partido; e a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017), que instituiu a Reforma do Ensino Médio, como fatores de retrocesso para a educação básica.

Os autores apontam que “as questões-chave da MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) são: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358). A concepção da teoria do capital humano é predominante nas políticas educacionais brasileiras e busca culpabilizar o estudante a respeito da empregabilidade e qualificação. “Os cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos aligeirados e de baixo valor

⁴ Aprovada no Congresso como PEC nº 55/2016 e no Senado como PEC nº 241/2016.

tecnológico agregado vão de encontro à ideologia do capital humano” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361). Pela lógica do mercado, o estudante precisa se qualificar para ter melhor emprego, e, caso se qualifique, mas ainda assim não tenha emprego, é porque necessita de mais qualificação, assim, essa perspectiva transfere toda a responsabilidade para o indivíduo e isenta o Estado, com falta de políticas públicas para superação das desigualdades sociais e geração de empregos.

Outro apontamento colocado para a aprovação da reforma do ensino médio e BNCC é a modernização da estrutura curricular do ensino médio com as seguintes orientações:

1. A melhoria do ensino, tendo como referencial os critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e os sistemas de avaliação nacional e estaduais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), baseados nos mesmos critérios: português, matemática e, recentemente, ciências;
2. A modernização do Ensino Médio, no sentido de flexibilizar o currículo por áreas de conhecimento, voltando-se para as aptidões dos alunos e das unidades escolares. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361).

Com o discurso de retirar do currículo disciplinas desinteressantes aos jovens (o que, segundo os proponentes, é um fator primordial à evasão), há fragmentação do conhecimento com redução da carga horária das disciplinas consideradas sem valor econômico. Esquece-se de que os problemas relacionados ao ensino médio estão além da legislação, mas traduzem-se em deficiência de investimentos, de infraestrutura, de formação de professores e outros.

É perceptível a inserção das ideias de mercado na Lei nº 13.415/2017, ainda mais com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, segundo a qual,

[o] Novo Regime Fiscal (NRF), válido para a União, significa, na prática, “congelar”, nos valores de 2016, as despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU) pelo longo prazo de 20 anos, uma vez que os valores somente poderão sofrer reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (AMARAL, 2016, p. 654).

A EC “congela” investimentos em áreas como educação e saúde por 20 anos, além de reservar “toda a riqueza produzida para ganhos do capital, em especial mediante juros criminosos acobertados por leis injustas” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 366). Todo esse processo inviabiliza a qualidade da educação básica e reforça indícios de sua privatização. Esses autores ainda sinalizam:

[...] a contrarreforma do Ensino Médio por imposição autoritária de MP é congruente e necessária para sustentar violência da PEC nº 55, que expressa o desmanche dos

direitos universais da classe trabalhadora mediante o congelamento dos recursos públicos para a educação, saúde, cultura, etc. “Reforma” que traduz, na prática, o ideário liberal-conservador no qual convergem elementos fascistas do movimento Escola “sem” Partido e economicistas do Todos pela Educação, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico. Apresenta rigidez no tocante à implementação das disciplinas recomendadas pelos organismos internacionais, intelectuais coletivos e orgânicos do capital e do mercado e na negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social, esta acobertada pela delegação da “livre escolha” do jovem dentre as opções ofertadas. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368).

Percebe-se o ensejo do estado neoliberal, por meio, principalmente, da Emenda EC nº 95/2016, da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, de subordinar a educação, a formação dos filhos da classe trabalhadora, às demandas do capital. Nesse contexto, anula-se a autonomia docente ao forçar a inserção de mecanismos de controle para a construção de um currículo distante das várias realidades brasileiras.

Apresenta-se, assim, a necessidade de os profissionais da educação conhecerem a realidade das políticas educacionais brasileiras, nesse caso, em especial, no que tange à educação profissional e tecnológica, para garantir a autonomia da instituição em que se encontram, principalmente, por meio da construção dos documentos pedagógicos institucionais, como Projeto Político-Pedagógico e Projeto Pedagógico dos cursos. , posicionando-se em favor da educação pública, gratuita, de qualidade social, que garanta aos sujeitos autonomia e emancipação frente ao mundo do trabalho.

Importante levar em consideração que, ao contrário do que é proposto por aqueles três documentos (EC nº 95/2016, Lei nº 13.415/2017 e BNCC – Ensino Médio), a melhoria da qualidade do ensino médio não existe sem a valorização do corpo docente e dos outros profissionais que compõem as instituições de ensino, financeira e mentalmente, com democracia e liberdade de expressão e pensamento no processo de ensino-aprendizagem.

Neste capítulo, discorreu-se sobre a história da educação profissional no Brasil tecendo discussões sobre alguns documentos oficiais e conceitos que se fazem relevantes para a compreensão do tema currículo, currículo integrado ao ensino médio e educação profissional. A seção apresentou, também, as configurações dadas ao ensino médio e suas implicações no contexto educacional. No próximo capítulo, serão apresentados os caminhos metodológicos seguidos para a investigação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Amar e mudar as coisas me interessa mais.
(Belchior⁵)*

Neste capítulo, foram apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa. Descreveu-se a natureza e o tipo da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os sujeitos participantes, os procedimentos éticos e, por fim, os desafios para a elaboração do livro em formato digital que representou o produto educacional originado da pesquisa.

2.1 Natureza da pesquisa

Esse tipo de abordagem possui “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Essa forma de pesquisa apresentou características pertinentes acerca do que se propôs, tendo em vista que a pesquisadora manteve contato direto com o ambiente em que os fenômenos aconteceram, mantendo as influências do contexto onde estavam inseridos. Para Lüdke e André (1986, p. 12), “as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo”, por isso a importância do objeto de estudo, na pesquisa qualitativa, estar próximo à realidade do pesquisador.

Elegeram-se para a pesquisa a abordagem qualitativa por entender que “O uso de métodos quantitativos tem o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis [...]” (MINAYO, 2007, p. 56). Esta pesquisa tem maior proximidade com a abordagem qualitativa, “que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2007, p. 56). Dessa forma, tendo como predominantemente descritiva a forma de coleta de dados e valorizando o processo de construção da pesquisa, para além dos resultados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) é que se teve como norteadora a abordagem qualitativa.

⁵ Trecho da música *Alucinação*, composta pelo cantor e compositor brasileiro Belchior e lançada no álbum *Alucinação*, de 1976.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Foram convidados docentes, estudantes e coordenadores para participarem desta pesquisa, refletindo sobre o cotidiano de uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, localizada no Centro-Oeste brasileiro, criada a partir da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O critério de escolha dessa instituição e unidade se deu, principalmente, pela facilidade de acesso a ela, já que é o local onde a pesquisadora desenvolve suas atividades profissionais, e por ser instituição pública de educação que oferte ensino médio integrado ao técnico. Os cursos ofertados nessa instituição e nessa modalidade selecionados para investigação foram: Técnico Integrado em Agroindústria, Técnico Integrado em Edificações e Técnico Integrado em Química.

Entendeu-se como importante esta pesquisa por valorizar as narrativas dos sujeitos imbricados nos processos de ensino-aprendizagem em que a proposta de integração curricular está cada vez mais acentuada, e, muitas vezes, percebeu-se que existem lacunas na compreensão e nos desdobramentos do ensino integrado.

Para a escolha dos docentes, foi solicitada à Coordenação de Recursos Humanos e Assistência ao Servidor da instituição a data de ingresso dos docentes efetivos dos cursos em análise na Rede Federal. De posse dessa listagem, selecionaram-se dois professores de cada curso que possuíssem mais tempo na Rede. Fora desse critério, optou-se também por convidar os coordenadores dos referidos cursos, que também são professores e que, aqui nesta pesquisa, serão denominados somente de docentes, totalizando assim nove sujeitos.

Diante da autonomia que a pesquisadora tem para acesso ao sistema Q-Acadêmico, que administra notas, frequências, diários de classe e outros documentos da instituição, selecionou-se nele nove estudantes, sendo três de cada curso. Utilizou-se como critério para a seleção de estudantes o maior coeficiente de rendimento, podendo eles estarem cursando o segundo ou o terceiro ano do ensino médio técnico integrado. Além desses, elegeram-se, para participar, três servidores que ocupassem cargo de gestão da unidade, sendo a servidora que ocupa o cargo da direção geral, o gerente de administração e o gerente de pesquisa, totalizando três gestores, os quais possuem ampla visão sobre o funcionamento da instituição. A escolha desses 21 sujeitos da pesquisa foi o ponto inicial da investigação empírica.

Após reunir as respostas dos questionários daqueles sujeitos que conseguiram submetê-las na plataforma Google *Forms*, e ainda dispondo de novas possibilidades na sua utilização, percebeu-se que a pesquisa poderia ser ampliada com o aumento do número de sujeitos a serem

investigados. Diante disso, convidou-se mais 29 sujeitos, sendo 26 docentes e 3 estudantes, buscando seguir os mesmos critérios especificados anteriormente.

Desse total de 35 convites aos docentes, 25 responderam às questões. Dentre os 12 estudantes convidados, 8 também enviaram suas respostas; e dos 3 gestores, 2 participaram e o terceiro não conseguiu submeter as respostas pelo sistema, enviando-as por *e-mail* e inviabilizando, dessa forma, o aproveitamento delas. Sintetizando os números dos sujeitos, ao todo foram convidados 50 participantes, dos quais 14 não responderam e 1 teve suas respostas desconsideradas, resultando em 35 sujeitos respondentes.

A ideia inicial para realizar a pesquisa de campo era convidar e fazer entrevistas na forma presencial. No entanto, com o surgimento do novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2⁶, que causou a pandemia da doença covid-19, a população mundial teve como orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS) o isolamento social. Diante dessa nova ordem e em diálogo com o orientador, optou-se por aplicar os questionários via plataforma Google *Forms*. Sendo assim, os convites foram enviados aos sujeitos via mensagens pelo aplicativo WhatsApp, principalmente, e, em alguns casos, via *e-mail*.

Os primeiros a serem convidados foram os estudantes. Inicialmente a pesquisadora expôs os objetivos da pesquisa e questionou sobre as possibilidades de participação. Em seguida, verificou se poderia ocorrer o encaminhamento dos documentos denominados de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷ via *e-mail*. A partir do aceite, encaminhou-se a pesquisa. Também via WhatsApp foram enviados convites aos docentes/coordenadores e gestores e, nesse caso, o TCLE já estava anexado à própria pesquisa do Google *Forms*.

O fato da não participação de parte dos sujeitos convidados se justificou, parcialmente, diante do quadro pandêmico ocorrido no mesmo período da realização da pesquisa empírica. Com a suspensão das aulas para evitar a propagação da doença, surgiu a necessidade de repensar o ambiente educacional e tudo o que o envolve. Surgiram inúmeros desafios diante da realidade brasileira, já que milhares de estudantes, além de não terem sido preparados psicologicamente, também não possuíam recursos materiais para receber um ensino remoto de forma promissora.

⁶ Os primeiros registros da doença ocorreram em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan na China, e em poucos meses já havia se espalhado para quase todos os países do mundo. Para maiores informações sobre a pandemia do novo coronavírus, acessar *site* da Organização das Nações Unidas (Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>) e *site* do Ministério da Saúde (Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>).

⁷ Os termos estão apresentados nos Apêndices G, H e I.

Os educadores, igualmente, não estavam preparados para ministrar esse ensino e tiveram que se reorganizar, criando estratégias para alcançar os educandos nas mais diversas regiões do país. Algumas instituições mantiveram suas aulas por meio distanciado, ensino remoto. Estudantes utilizaram mecanismos como celular, *notebooks*, computadores de mesa e internet em busca de acompanhar aulas que passaram a chegar por meio de plataformas digitais e redes sociais, sendo que muitos ainda não estavam acostumados a essa nova realidade.

Diante das desigualdades publicizadas pelos meios de comunicação sobre o acesso aos meios e recursos disponíveis para os estudantes concluintes da educação básica acompanharem essas aulas, surgiu um movimento em favor do adiamento da aplicação do Enem, previsto, anteriormente à pandemia, para os meses de outubro e novembro de 2020. Dessa forma, a principal via nacional de acesso ao ensino superior foi adiada para os meses de janeiro e fevereiro de 2021⁸, visto que a realização desse exame, nesse momento, aprofundaria ainda mais a dualidade estrutural presente na educação brasileira.

É notório que o período acentua a discrepância na assimilação de conhecimentos entre os filhos da elite e os filhos da classe trabalhadora, pois, enquanto uns dispunham de recursos tecnológicos de última geração, outros se mantinham distantes das aulas por falta de condições financeiras para aquisição desses recursos. Esse cenário acentuaria, ainda mais, a desigualdade nos resultados desse exame avaliativo e reforçaria a dualidade no ensino. O adiamento desse exame, publicizado em 20 de maio de 2020, via Nota oficial por meio do MEC e Inep, somente ocorreu após manifestações da sociedade pelas redes sociais e, obviamente, tal medida não foi isenta de desgaste emocional por parte de estudantes e profissionais ligados ao meio educacional.

A instituição em análise optou, inicialmente, por não ofertar aulas por meios virtuais, por entender que o processo de ensino-aprendizagem deve abarcar todos os seus estudantes e não apenas uma parcela deles⁹. O desgaste emocional também estava presente nos professores, técnicos administrativos e gestores devido à extensa carga horária durante o isolamento, com reuniões virtuais necessárias, porém exaustivas, para a definição dos passos a serem seguidos em relação à suspensão das atividades presenciais.

⁸ Após consulta à população via enquete na Página do Participante no sítio do Enem, MEC e Inep definiram as datas: 17 e 24 de janeiro de 2021, para a versão impressa, e 31 de janeiro e 7 de fevereiro de 2021, para a versão digital, para a aplicação da prova referente ao ano 2020. Para maiores informações, consultar: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-adia-enem-2020>.

⁹ O Colégio de Dirigentes da Instituição publicizou, em maio de 2020, uma Nota Pública encaminhada à comunidade acadêmica sobre as ações norteadoras no momento de distanciamento social necessário para combate à covid-19, disponível em: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/18044/NOTA%20C3%80%20COMUNIDADE%20ACAD%20C3%8AMICA_IFG.pdf.

Assim, a técnica de coleta de dados teve que ser parcialmente alterada em decorrência desse momento, mundialmente, bastante delicado. São milhares de vidas ceifadas pela covid-19, causando incertezas e medo na sociedade por problemas de saúde, econômicos, educacionais e sociais. Mesmo assim, acredita-se que não houve prejuízo na recolha dos dados, já que todos os convidados a participar da pesquisa já conheciam a pesquisadora devido ao trabalho na instituição, o que talvez tenha contribuído para recepção acolhedora durante diálogo via WhatsApp, mesmo neste momento de isolamento.

2.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, utilizou-se da análise documental, de caráter bibliográfico, e da aplicação de questionários. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Neste trabalho, realizou-se busca a partir dos temas: currículo integrado, educação profissional e educação e trabalho. “A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183). Esse tipo de pesquisa pode se realizar utilizando diversos meios de publicação, desde livros, revistas e boletins até meios de comunicação orais, audiovisuais e digitais.

Realizaram-se questionários via plataforma Google *Forms* com gestores, docentes e estudantes da instituição em análise, conforme citado no item anterior. Conforme Marconi e Lakatos (2003), os questionários constituem importante técnica de coleta de dados sobre determinado assunto. Uma das vantagens deles é “maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 202). Por causa da aplicação dos questionários via plataforma digital, acreditou-se que os participantes tenham se sentido mais confortáveis ao responderem, visto que esse meio não possibilita sua identificação.

A pesquisa documental, de caráter bibliográfico, possibilitou definir os pressupostos teóricos e conceitos necessários sobre o objeto de estudo, investigar, nos documentos da instituição: PDI, PPPI e PPC, como o currículo integrado está amparado e identificar qual é o projeto de sociedade que está delineado nesses documentos.

Para que a análise dos documentos respondesse ao problema da pesquisa, optou-se por categorias definidas previamente, selecionando, antes da análise, as informações a serem exploradas nos documentos, conforme está exposto no terceiro capítulo. As informações

obtidas foram utilizadas conjuntamente com as respostas coletadas por meio dos questionários para ampliar e fundamentar as discussões acerca da formação integrada.

Para identificar as concepções e percepções dos sujeitos da pesquisa sobre a formação integrada e o currículo praticado na instituição, houve a aplicação, para todos os sujeitos, dos questionários via plataforma Google *Forms*. Os questionários foram elaborados a partir das leituras acerca do objeto de estudo, currículo integrado, e dos objetivos propostos pela pesquisa em consonância com os pressupostos de Ciavatta (2012).

Foram elaborados três tipos de questionários, conforme Apêndices A, B e C, sendo um para cada grupo de sujeitos e todos estruturados com questões objetivas e discursivas. Para os docentes, foram elaboradas 17 questões; para os gestores, 7; e, para os estudantes, 10. Cabe acrescentar que, dos três questionários elaborados, apenas duas questões foram comuns aos gestores e aos docentes e nenhuma questão foi comum aos estudantes.

O envio dos questionários para preenchimento aconteceu durante o mês de abril de 2020, e o recolhimento das respostas se estendeu aos meses de abril e maio do mesmo ano. Todos os respondentes deram anuência prévia via *e-mail* ou WhatsApp em relação à disponibilidade e ao incentivo à continuidade dos estudos. O fato da não participação de parte dos sujeitos se justificou pelo contexto apresentado.

A fim de socializar os resultados desta pesquisa, bem como os pressupostos para a construção de uma formação integrada, houve, após a coleta e análise dos dados, a elaboração de um produto educacional voltado aos servidores da instituição, aos estudantes e à comunidade. O produto foi aplicado junto aos coordenadores dos cursos e será disponibilizado à comunidade juntamente a esta dissertação.

Após o recebimento das respostas dos questionários, utilizou-se da análise de conteúdo para o tratamento dos dados, buscando compreender como a formação integrada é percebida pelos sujeitos da pesquisa. A análise de conteúdo busca interpretar a mensagem a partir das percepções que os sujeitos pesquisados têm do fenômeno dentro de seu contexto, sempre vinculadas às condições reais em que são vivenciadas. Para Bardin (2011, p. 95), para analisar uma pesquisa de forma exaustiva por meio da análise de conteúdo, deve-se caminhar por três momentos, sendo: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; e a inferência e a interpretação.

A pré-análise consistiu em fazer a seleção de documentos e primeira leitura dos dados coletados, verificando quais estavam de acordo com os objetivos da pesquisa. Esse

procedimento ocorreu nesta pesquisa no momento da seleção de documentos a serem utilizados, a partir de uma leitura flutuante deles, inclusive sobre as respostas dos questionários.

Na exploração do material, os dados foram agrupados, levantando as unidades de análise e separando-as em unidades de registro, que se constituíram da menor parte do conteúdo, e unidades de contexto, representadas pela parte mais ampla para o levantamento das categorias analíticas. Nessa fase, as respostas aos questionários foram separadas em unidades de registro. Para o desenvolvimento, principalmente dessa fase, utilizou-se como apoio o *software* webQDA, *Software* de Análise Qualitativa de Dados. Esse é um *software* pago, desenvolvido em Portugal, na Universidade de Aveiro, que possibilitou a organização e visualização das categorias, para, em momento posterior, proceder à interpretação desses dados.

E, por fim, como o próprio nome já diz, a etapa final tratou-se dos resultados em que a inferência e a interpretação do pesquisador se manifestam de forma bastante evidente (FRANCO, 2005). A inferência é uma etapa muito importante nesse tipo de pesquisa, pois se trata de etapa intermediária entre a descrição das características das mensagens e a interpretação delas. Nessa etapa da pesquisa, “o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*) [...]”. (PAULO-NETTO, 2011, p. 25, grifos do autor). Daí a seriedade e o comprometimento do pesquisador em se utilizar de instrumentos e técnicas confiáveis no tratamento e nas interpretações dos dados.

Para a realização dessa análise, utilizou-se também do *webQDA*. Uma das vantagens desse *software* é a disponibilidade dos dados de forma *on-line*, não necessitando fazer o *download* de algum aplicativo. Para acessá-lo, basta se conectar ao sítio¹⁰ por meio de qualquer computador que tenha acesso à internet.

Esse *software* está organizado em quatro partes, sendo: Fontes; Codificação, Questionamentos e Gestão. A primeira parte é constituída de Fontes Internas, Fontes Externas e Anotações. A Codificação é subdivida em Códigos Livres, Códigos Árvore, Descritores e Classificações. Já a terceira parte subdivide-se em Palavras mais frequentes, Pesquisa de Texto, Matrizes e Pesquisa de código. Por fim, Gestão se constitui de Utilizadores, Diário de bordo e Fluxo trabalho.

Como foi utilizada nessa pesquisa a aplicação de questionários via plataforma Google *Forms*, as respostas foram convertidas em arquivos em formato de documento de processamento de texto (extensão *.doc*). Assim, deu-se início à inserção dos dados coletados no

¹⁰ Disponível em: www.webqda.com

software, a partir dos seguintes passos. Na primeira parte, de acordo com o *webQDA*, para cada tipo de documento, cria-se um ficheiro. Nesse caso, foi utilizado somente um tipo, criando-se um ficheiro intitulado de Questionário.

Cada questionário foi alocado em um arquivo e, posteriormente, anexado ao *software* em Fontes – Fontes internas¹¹. Após a organização e inserção das fontes, partiu-se à codificação, que, nesse *software*, é denominado de “cérebro de um projeto de investigação” (SOUZA; COSTA; MOREIRA; SOUZA; FREITAS, 2016, p. 16).

Para isso, foram realizadas leituras e releituras dos dados coletados em campo e, em seguida, utilizou-se do ícone Códigos Livres para organizar “[...] tópicos aglutinadores de ideias sem sistema hierárquico definido” (SOUZA *et al.*, 2016, p. 16). Esses tópicos se constituem na codificação, ou seja, unidades de registro extraídas das fontes internas, e não *a priori* na leitura delas¹², conforme realizado no terceiro capítulo. Conforme Bardin (2011), essas unidades correspondem “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2011, p. 104). A imagem abaixo, retirada do *webQDA*, apresenta as unidades de análise, em ordem alfabética, denominadas no programa de Códigos Livres.

Figura 1 – Unidades de registro/Códigos Livres



Fonte: extraída do sítio *webQDA* (2020), elaborada a partir de dados da pesquisa.


¹¹ Fontes internas, no *webQDA*, são documentos, arquivos, que estão salvos no computador. Há a opção de Fontes externas, nas quais arquivos extensos não podem ser inseridos no *software*, assim, tem-se a opção de se utilizar um *link http*.

¹² No *software webQDA*, as categorias *a priori* são denominados de Código Árvore.

Já a imagem a seguir, também extraída do *webQDA*, expõe as unidades de análise seguidas de mais dois dados. A coluna denominada Fontes refere-se ao número de sujeitos que fizeram alusão à determinada unidade de análise. A coluna Refs (referências) indica as unidades de texto, representando a frequência total em que as unidades de análise foram referenciadas pelos sujeitos. Optou-se pela não dissociação das unidades por sujeitos por entender que as falas podem se contrapor ou se complementar.

Figura 2 – Unidades de registro / Códigos Livres e sua frequência

Dissertação - Kamilla - Codificação
Emitido por Kamilla Assis Tavares



Códigos Livres

Nome	Fontes	Refs
Formação de professores	20	20
Democracia participativa	33	59
Projeto de sociedade	1	1
História e memória	2	2
Investimentos orçamentários	27	27
Formação integral	35	107
Mundo do trabalho	27	28
Base Nacional Comum Curricular	6	6
Experiências de vida e conhecimentos prévios	31	51

Fonte: extraída do sítio webQDA (2020), elaborada a partir de dados da pesquisa.

A análise de conteúdo é um processo de leituras e releituras, construção e reconstrução, idas e vindas ao texto. Conforme proposto por Bardin (2011), a partir desse processo, foram feitos reagrupamentos das unidades de registro em busca de refinar as qualidades das categorias. Para a autora, “Um conjunto de categorias boas deve possuir as seguintes qualidades:” (BARDIN, 2011, p. 119) exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade. As respostas aos questionários foram recortadas em unidades de registro, que são palavras, frases ou parágrafos agrupados tematicamente, em um primeiro momento, em categorias iniciais e, posteriormente, em categorias finais, possibilitando, assim, a etapa final da análise de conteúdo que corresponde à inferência. O quadro a seguir possibilita visualizar as categorias iniciais, que correspondem às primeiras observações, seguidas de seu conceito norteador, construídos a partir dos pressupostos para formação integrada de Ciavatta (2012) e de outras leituras acerca do objeto de estudo.

Quadro 1 – Categorias iniciais e conceitos norteadores

Categorias iniciais	Conceito norteador
Democracia participativa	Formação integrada necessita de democracia com ampla participação dos sujeitos envolvidos, incluindo gestão democrática.
Projeto de sociedade	Pressupõe caminhar em consonância com um projeto de educação, tendo em vista a superação do dualismo na educação e nas classes sociais em busca de sociedade justa e igualitária.
História e memória	Para se construir um projeto de currículo integrado é importante o conhecimento a respeito da instituição em que se está inserido, saber quando e em qual contexto ela foi criada, pois isso gera sentimento de pertencimento por parte dos profissionais da educação, dos estudantes e da comunidade a sua volta.
Investimentos orçamentários	Necessário se faz que o docente desenvolva seu trabalho com qualidade. Para isso, deve haver plano de carreira, dedicação exclusiva, além de investimentos em infraestrutura para construção e manutenção de laboratórios e recursos financeiros para desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de visitas técnicas etc.
Formação integral	Evidencia as ações desenvolvidas na instituição que corroborem a integração entre as disciplinas. Refere-se também à integração entre a última fase da educação básica e a educação profissional.
Mundo do trabalho	Evidencia o trabalho para além de emprego, em todas as dimensões que o compõe, sendo aspectos econômicos, sociais, históricos, políticos etc.
Base Nacional Comum Curricular	Referencia as normas que visam orientar a elaboração dos currículos da educação básica, nesse caso da última etapa. Termos que referenciam a BNCC do Ensino Médio, homologada em 2018 a partir da Medida Provisória que alterou a LDB de 2017.
Experiências de vida e conhecimentos prévios	Para que ocorra a formação integrada, é necessário que os docentes estejam atentos e se utilizem dos conhecimentos prévios dos estudantes. Devem também estar atentos, docentes e gestão, às condições familiares, condições materiais e emocionais dos estudantes.
Formação de professores	A formação integrada ocorre apenas com o conhecimento e a disposição dos docentes acerca dessa formação, e isso seria facilitado tendo a formação docente voltada para a integração curricular.

Fonte: elaborado pela autora.

O início das análises se deu mediante as categorizações, que se agruparam por afinidade de conteúdo, gerando, assim, as categorias iniciais. Buscando as qualidades preconizadas por Bardin (2011), fez-se o reagrupamento e reordenamento das unidades de análise, demonstrando a fusão das interpretações iniciais. À medida que os conceitos norteadores se aproximavam, as categorias finais ou unidades de análise foram surgindo. No quadro a seguir, é demonstrado esse procedimento, apresentando as unidades de análise finais.

Quadro 2 – Categorias iniciais e finais

Categorias iniciais	Categorias finais
Democracia participativa	Democracia participativa para um projeto societário contra-hegemônico
Projeto de sociedade	
Mundo do trabalho	
Investimentos orçamentários	Investimentos para integração
Formação integral	
Base Nacional Comum Curricular	
Formação de professores	
História e memória	História e memória para a construção da formação integrada
Experiências de vida e conhecimentos prévios	

Fonte: elaborado pela autora.

As categorias iniciais retrataram as primeiras interpretações sobre o desenvolvimento do currículo integrado na instituição pesquisada. Elas se originaram do processo de categorização das respostas aos questionários, submetidas ao *software webQDA*. O resultado foi o total de nove categorias, as quais deram apoio à construção das categorias finais (Quadro 2). As respostas dos participantes foram agrupadas obedecendo a ideias, enunciados e proposições portadoras de significados, conforme os indicativos de análise a que pertenciam e submetidas à visão dos pressupostos de Ciavatta (2012) e de outros estudiosos acerca do tema currículo integrado.

No quarto capítulo, “Uma análise sobre a prática e sua relação com os pressupostos para a formação integrada”, essas categorias finais foram analisadas com o respaldo de estudiosos sobre o tema e buscou-se tecer uma relação entre a prática desenvolvida na instituição em análise e os pressupostos propostos por Ciavatta (2012) para a formação integrada.

2.4 Aspectos éticos

A ética em pesquisas possui três características fundamentais, conforme afirma Pereira (2011). São elas: o rigor científico, com metodologia adequada; o respeito aos sujeitos envolvidos, em relação aos seus direitos e dignidade, evitando riscos desnecessários; e a honestidade, clareza e objetividade no tratamento dos resultados da pesquisa.

Em consenso, a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos. Tendo esse normativo como sustentação, o Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, o qual é vinculado ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), determina que toda investigação envolvendo entrevistas e questionários com seres humanos deverá, antes da realização dessas etapas, ser submetida ao parecer do CEP,

via Plataforma Brasil. Assim ocorreu com esta pesquisa. Após o parecer aprovado pelo CEP do IF Goiano, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao CEP da unidade em análise. Somente com os dois pareceres aprovados (conforme Anexos A e B), a pesquisa foi efetivada. Esse procedimento foi necessário para minimizar riscos e constrangimentos que, eventualmente, toda pesquisa pode causar aos envolvidos.

A aplicação dos questionários ocorreu após a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), descrito no Apêndice F, pelos estudantes menores de idade, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), descrito nos Apêndices G e H, pelos pais/responsáveis pelos estudantes menores de idade e do TCLE pelos estudantes maiores de idade, docentes e gestores. Uma via desses documentos ficou com a pesquisadora e outra cópia com os sujeitos. Os questionários aplicados aos gestores e docentes já continham o TCLE na plataforma Google *Forms*. Assim, para o início das questões, era necessário apenas que os sujeitos aprovassem sua participação na pesquisa.

Para a aplicação do produto educacional, também se coletou a autorização via plataforma Google *Forms*, conforme Apêndice I.

Com a finalidade de resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, garantindo a privacidade e o sigilo, eles não foram identificados pelos seus nomes e sim pelas letras do alfabeto. Além disso, a plataforma Google *Forms* não permite a identificação pelas repostas. A ordem de caracterização de cada sujeito em seu determinado grupo foi definida atendendo à sequência em que foram respondendo e submetendo os questionários. Os docentes foram denominados por Docente, com a letra “D” (maiúscula), seguida de letra sequencial do alfabeto, também maiúscula, respectivamente de acordo com o tempo de submissão das respostas. Por sua vez, os gestores foram denominados por Gestor, com a letra “G” (maiúscula), também seguida de letras na ordem do alfabeto maiúsculas, e, novamente, na sequência da submissão das respostas. Na mesma lógica, os estudantes foram denominados Estudante.

Tendo em vista as questões dos questionários que envolveram reflexões do cotidiano, embora pequenos, os sujeitos poderiam correr riscos psicológicos, tais como: desconforto relacionado ao fato de compartilhar informações relativas à sua prática profissional. Dessa forma, todos os participantes foram informados sobre a pesquisa e sobre seus procedimentos, considerando a participação facultativa e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalização. Não houve, nesta pesquisa, riscos físicos e químicos.

2.5 Produto educacional

O Documento da Área de Ensino (BRASIL, 2013) orienta que pesquisas realizadas em mestrados nessa área devem compreender, além da dissertação, desenvolvimento e aplicação de produto educativo. A produção desses produtos busca agir de forma efetiva e inovadora na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

O produto educacional é mais um material educativo que contribui para aprendizagem de impacto imediato nesse processo e deve ser construído a partir da pesquisa desenvolvida. São exemplos de produtos: livro em formato digital, sequência didática, curso de formação continuada, aplicativo computacional, entre outros (BRASIL, 2013).

Para Kaplún (2003, p. 46), material educativo (ou produto educacional) refere-se a algo que “em determinado contexto, facilita ou apóia (sic) o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado”, podendo ser um “objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro)”. O importante não é o produto em si, se é digital ou impresso etc., mas sim se ele contribui para o processo de ensino-aprendizagem ou não. Da mesma forma, ao apresentar proposta de avaliação dos produtos educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino, Leite (2018, p. 336) aponta que, no material educativo, deve haver “a indissociabilidade entre forma e conteúdo”.

Assim, após a pesquisa de campo e análise dos dados, das respostas aos questionários dos docentes, gestores e estudantes, foi criado, como produto educacional, um livro em formato digital, cujo título é “Formação integrada para além de possibilidades e desafios”, como pode ser visualizado no Apêndice E. Espera-se que, por sua forma dinâmica e mais leve, esse produto possa contribuir, de forma introdutória, em especial aos docentes, mas também aos demais profissionais da educação e à comunidade em geral, para compreensão das particularidades da proposta de formação integrada, suas possibilidades e seus desafios.

Optou-se pelo produto em formato digital pela facilidade de acesso, já que os interessados poderão fazer seu *download* de qualquer computador, *notebook*, celular ou *tablet*.

O livro em formato digital foi dividido em quatro partes. Na primeira, fez-se breve percurso sobre currículo, currículo integrado e contextualização da formação profissional no Brasil. Nos segundo, terceiro e quarto momentos, a partir da análise das categorias relativas à análise dos questionários, tratou-se sobre conceitos e formulações inerentes à formação integrada sob a luz de um projeto societário contra-hegemônico.

Optou-se pela aplicação desse produto aos coordenadores dos cursos em análise, que também fizeram parte da pesquisa de campo, por entender que eles têm uma visão mais ampla dos desafios que se fazem presentes no processo de integração curricular. Assim, esses coordenadores, nesse momento, poderiam melhor avaliar se a proposta do livro está coerente.

O convite para essa avaliação ocorreu por meio de mensagens via WhatsApp. Com o aceite, encaminhou-se a esses profissionais o *link* para acesso a formulário do Google e *e-mail* com o livro em formato PDF para *download*. Esse formulário, inicialmente, apresentou o TCLE para aceite e, em seguida, as questões para avaliação.

Para a construção do produto educacional e sua avaliação, observaram-se as propostas de Kaplún (2003) e, em especial, de Leite (2018), a qual apontou seis eixos para avaliação do material educativo. Tendo em vista esses eixos apontados pela pesquisadora, por meio da plataforma Google *Forms*, aplicaram-se oito questões, além de um espaço para comentários e sugestões, as quais estão disponíveis no Apêndice D. Todas elas foram objetivas, de múltipla escolha, com as alternativas “atende”, “atende parcialmente” e “não atende”, buscando perpassar por questionamentos que englobassem eixos conceituais, pedagógicos e comunicacionais, propostos por Kaplún (2003) e aprofundados por Leite (2018).

As avaliações do livro em formato digital, “Formação integrada para além de possibilidades e desafios”, demonstraram retorno positivo. A maioria dos coordenadores marcou “atende” em todas as questões. O produto será disponibilizado em repositório do ProfEPT e na Plataforma Virtual de Material Educativo da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), chamada de EduCapes.

3 O CURRÍCULO INTEGRADO NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

*De quem depende a continuação desse domínio? De nós.
De quem depende a sua destruição? Igualmente de nós.
[...]
Quem reconhece a situação como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.
E o “hoje” nascerá do “jamais”.
(Bertolt Brecht¹³)*

O objetivo deste capítulo foi compreender de que forma o currículo integrado está amparado nos documentos institucionais, PDI, PPPI e PPC. Para isso, fez-se necessário levantar categorias que traduzissem o apoio (ou não) da instituição em favor de um projeto de educação que emancipe os sujeitos.

A partir da função “localizar”, recurso disponível em arquivos em formato *Portable Document Format* (PDF), foi realizado levantamento da recorrência das expressões ou termos significativos para esta pesquisa. Por meio desse levantamento teórico sobre a EPT e a formação humana, algumas categorias foram selecionadas *a priori*, a partir da quantidade de recorrência e da descrição dos seus sentidos, considerando sua frequência e em que contexto essas categorias apareceram nas versões dos documentos em análise. As categorias criadas *a priori* “e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2005, p. 58).

As categorias selecionadas para análise foram: currículo integrado e integração curricular; educação integrada e formação integrada; emancipação; omnilateral; politécnica, politécnico e politecnia; educação tecnológica; mundo do trabalho; mercado de trabalho; eficiência e eficácia; empreender, empreendedorismo e empreendedores; Base Nacional Comum Curricular e BNCC; e Reforma do Ensino Médio e Lei nº 13.415/2017.

Esses termos foram verificados no PDI e PPPI, atualizados em 2018, e nos Projetos Pedagógicos, ainda vigentes, dos cursos de Agroindústria (2017), Edificações (2014) e Química (2015). Nesse levantamento, verificou-se que o PPPI, além de um documento avulso, consta também como um anexo do PDI. Para que não houvesse duplicidade de informações, optou-se por desconsiderar o PPPI como anexo e considerá-lo apenas como documento independente.

Após a primeira avaliação da quantidade de aparições dos termos, procedeu-se à síntese de significados e sentidos que essas palavras apresentaram, detectando em quais títulos e

¹³ Trecho da poesia *Elogio da dialética* escrita pelo poeta alemão Bertolt Brecht. Retirada para esse prefácio da obra *Antologia poética de Bertolt Brecht*, seleção e tradução de Edmundo Moniz, publicizada em 1982 pela Elo Editora.

situações são referenciadas nos documentos. Na perspectiva de aprofundar a discussão acerca do currículo integrado nos referidos documentos e do posicionamento do IF sobre o projeto de sociedade almejado, apresenta-se, na Tabela 1, a ocorrência dos termos mencionados. Primeiramente, aparecerão aqueles relacionados à formação emancipatória e, em seguida, os que indicam como projeto de sociedade os interesses do capital. O intuito é confrontá-los com as respostas dos sujeitos da pesquisa, obtidas por meio dos questionários.

Tabela 1 – Ocorrência de termos nos documentos institucionais

Termos	PDI (2019-2023)	PPPI (2018)	PPC Agroindústria (2017)	PPC Edificações (2014)	PPC Química (2015)	Total
Currículo integrado e integração curricular	4	4	0	0	0	8
Educação integrada e formação integrada	8	7	0	0	0	15
Emancipação e formação emancipatória	3	4	0	0	0	7
Omnilateral	0	4	2	2	2	10
Politecnia, politécnica e politécnico	0	0	0	0	0	0
Educação Tecnológica	4	1	0	3	1	9
Mundo do trabalho	10	9	11	9	9	48
Mercado de trabalho	3	0	4	2	0	9
Eficiência e eficácia	2	0	1	1	1	5
Empreender, empreendedorismo e empreendedores	2	2	6	3	4	17
Base Nacional Comum Curricular e BNCC	0	0	0	0	0	0
Reforma do Ensino Médio e Lei nº 13.415/2017	0	0	2	1	0	4

Fonte: elaborada pela autora.

A seguir, fez-se um breve comentário sobre essas categorias, considerando suas recorrências, conceitos e em quais documentos apareceram com mais frequência.

3.1 Currículo integrado e integração curricular

Currículo integrado e integração curricular são termos constantes quatro vezes no PDI. Referem-se às ações no campo do ensino que terão prioridade durante a vigência desse documento, tanto em relação à elaboração e implementação de diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico quanto à criação de um grupo permanente de estudos sobre o currículo integrado. Há, também, no PDI, o indicativo de criação e implementação de um evento em

âmbito institucional sobre o currículo integrado. No PPPI, currículo integrado também consta quatro vezes, conforme apresentado na Tabela 1. O termo está presente nos princípios filosóficos e teórico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas como posicionamento institucional, visto que é uma posição política. Também está presente como elemento norteador no campo das diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio. Consta ainda no documento que sua discussão deve estar presente em disciplinas dos cursos de licenciatura, como indicativo de adequação às demandas da educação básica. No entanto, esses termos estão ausentes nos PPC dos cursos analisados.

Currículo integrado no sentido proposto por Ramos (2012, p. 117) “[...] organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretenda explicar / compreender”. Assim, refere-se ao currículo que tem como base a compreensão da totalidade dos saberes e não àquele saber fragmentado, alienado e vinculado estritamente às necessidades do mercado de trabalho.

Currículo integrado é definido de forma oficial, tanto no PDI quanto no PPPI, como o caminho pedagógico a ser seguido pela instituição. O fato de não estar presente nos PPC pode ser explicado pela diferença temporal em suas construções, todavia, pode demonstrar certo descompasso no processo pedagógico e na aplicação das diretrizes institucionais. Acredita-se que uma atualização desses documentos possa acatar o que foi definido nos documentos maiores. Ciavatta (2012) afirma, em um de seus pressupostos, que a integração curricular somente acontece com a adesão de gestores e professores para tal. “É preciso que se discuta e procure elaborar, coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração” (CIAVATTA, 2012, p. 100). Como o PDI e PPPI foram construídos durante o Congresso Institucional ocorrido em 2018, a opção institucional pelo currículo integrado foi pensada e discutida de forma ampla com docentes, técnicos administrativos e estudantes da instituição. Um dos encaminhamentos dados pela Pró-reitoria de Ensino (PROEN), nesse evento, foi a reformulação dos PPC dos cursos técnicos integrados de nível médio, por meio de uma comissão central e de comissões locais. A ideia é que exista um diálogo maior entre os PPC e os documentos institucionais.

3.2 Educação integrada e formação integrada

No mesmo sentido de integração curricular, educação integrada e formação integrada se fundem, aparecendo no PDI oito vezes. A expressão educação integrada está presente na discussão acerca da reforma educacional de 1971 com a integração compulsória e, no PDI, discute-se no âmbito da Rede Federal com as Escolas Técnicas Federais. Os termos também estão presentes nos riscos para a educação com o novo contexto educacional, social, econômico e político surgido após o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Roussef, ocorrido em 2016.

Já no PPPI, os termos estão presentes sete vezes. Aparecem como reconstrução de práticas educacionais avançadas e emancipatórias e também nos princípios filosóficos e teórico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas, como concepção teórica fundamentada em uma opção política. Nessa direção, o posicionamento desses termos no PPPI aproxima-se do pressuposto de Ciavatta (2012, p. 98), o qual afirma que “o primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade”. Assim, a formação integrada não existe apenas levando-se em consideração os muros da escola, mas engloba um projeto de sociedade mais justa e igualitária.

Os termos constam também nos princípios filosóficos e teórico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas a respeito da integração trabalho e cultura para a inserção dos jovens no mundo do trabalho, de forma que sejam capazes de reconhecer as contradições existentes e poder transformá-las. Eles estão presentes nas diretrizes para a oferta de cursos técnicos de nível médio na forma integrada ao ensino médio, promovendo atividades interdisciplinares. Além disso, constam nas ações de acompanhamento em observação às diretrizes pedagógicas, como a constituição de fóruns permanentes nos campus para discussão e promoção da formação integrada. Ainda no envolvimento da pesquisa com a extensão, os termos estão presentes como obrigatoriedade da presença de uma ação de extensão ou ensino nos projetos de pesquisa, tendo como objetivo a formação integrada. Assim como currículo integrado e integração curricular, os termos educação integrada e formação integrada também estão ausentes nos PPC. Novamente, ressalta-se, aqui, que a construção do PDI e PPPI são posteriores aos PPC.

3.3 Emancipação e formação emancipatória

Emancipação e formação emancipatória ocorrem três vezes no PDI, conforme Tabela 1. Os termos estão presentes no item “Objetivos da Instituição”, no sentido de proporcionar emancipação ao cidadão em face do desenvolvimento socioeconômico local e regional. Outro objetivo destacado é a busca pela emancipação social por meio do desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Essa busca pela emancipação do cidadão também consta como um dos objetivos específicos do setor de extensão da instituição.

No PPPI, emancipação ocorre quatro vezes. Está presente nos princípios filosóficos e teórico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas, apresentando a emancipação, assim como a educação integrada, como uma escolha política da instituição. O termo também se refere à emancipação do país frente ao desenvolvimento e uso da tecnologia. Ao longo do documento, percebe-se, igualmente, a preocupação com a emancipação profissional do acadêmico. A busca pela emancipação dos sujeitos também é concepção basilar na formação de professores no IF em análise. Emancipação e formação emancipatória estão ausentes nos PPC.

Emancipação, para Adorno (2012), é um dos pilares da educação para a superação da barbárie. O autor orienta que a educação deve estar atenta à superação e eliminação das causas que levam à barbárie, para que acontecimentos como os que ocorreram em campos de concentração, como Auschwitz¹⁴, durante a Segunda Guerra Mundial, não mais aconteçam. No entanto, essa ideia de Adorno parece ainda não ter se concretizado, como pode ser observado no avanço da política de inspiração fascista no Brasil¹⁵.

[...] a idéia (sic) da emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. [...] dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante [...]. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusteã people, pessoas bem ajustadas, em conseqüência (sic) do que a

¹⁴ Durante a Segunda Guerra Mundial, o governo de Adolf Hitler construiu, em terras polonesas ocupadas pelos alemães, campos de concentração para confinar e exterminar judeus e grupos considerados indesejáveis da sociedade, como artistas, ciganos, homossexuais e negros.

¹⁵ Interessante para o debate é a leitura do artigo de opinião “O nojo”, da jornalista e escritora Eliane Brum, publicado dia 13/05/2020 no *site* El País.

situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade (sic). Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 2012, p. 143).

Adorno (2012) discute sobre a emancipação a partir de dois contextos. O primeiro relaciona-se à organização do mundo que pressiona a sociedade com seu obscurantismo, e o segundo se apresenta em relação à conscientização, de reconhecer os problemas, e não se ajustar a eles, mas procurar superá-los. Assim, faz-se ainda mais necessário, no contexto hodierno, o posicionamento da instituição com um projeto de sociedade (CIAVATTA, 2012) contra a barbárie por meio da formação que leve à emancipação e autonomia dos estudantes.

Emancipar no sentido de formar cidadãos que compreendam a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, a fim de entender as raízes da opressão contra a classe trabalhadora e superar a alienação imposta pela formação hegemônica, romper vínculos que naturalizem a aceitação da dominação, opressão e barbárie. Educar promovendo o que Adorno (2012, p. 117) denomina de a “desbarbarização, [...] o pressuposto imediato da sobrevivência”, é um dos objetivos maiores da escola. Desbarbarização no sentido de luta contra a opressão, tortura, genocídio, preconceitos e alienação. Percebe-se nos documentos institucionais (PDI e PPPI) uma sinalização para esse posicionamento a favor da emancipação dos cidadãos. Em contrapartida, isso ainda é incipiente nos PPC.

3.4 Omnilateral

Já o termo omnilateral está ausente no PDI, provavelmente por conta do caráter não diretamente relacionado ao pedagógico desse documento. No entanto, conforme apresentado na Tabela 1, consta quatro vezes no PPPI como opção política-pedagógica da instituição. O termo se apresenta nos princípios filosóficos e teórico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas, pressupondo articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia. Faz-se presente no posicionamento da instituição em favor de “Currículo Integrado Omnilateral” (BRASIL, 2018a, p. 5) em todos os níveis e modalidades dos cursos da instituição e como uma diretriz para a oferta da educação profissional técnica de nível médio. Nos PPC, omnilateral está presente somente nas ementas das disciplinas de educação física I e II, ministradas nos três cursos em análise.

Para a formação integrada, faz-se necessário o posicionamento da instituição acerca da defesa por formação omnilateral, educação “no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica” (FRIGOTTO;

CIAVATTA, 2011, p. 626). Nesse sentido, coaduna com o posicionamento em favor da emancipação dos cidadãos, orientando o processo de ensino-aprendizagem em consonância com os interesses da classe trabalhadora.

3.5 Politecnica, politécnica e politécnico

Os termos politecnia, politécnica e politécnico estão ausentes nos documentos analisados, PDI, PPPI e PPC. A formação politécnica refere-se ao ensino “[...] que permite formar o homem em múltiplas dimensões. [...], é o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística etc.” (MACHADO, 1991, p. 54).

A instituição que busca formação de cidadãos críticos e emancipados no mundo do trabalho necessita de clara sinalização em defesa de educação contra-hegemônica ao construir os documentos que orientam o trabalho pedagógico, utilizando-se de conceitos que possibilitem tal formação. A instituição analisada se posiciona, em seus documentos maiores, pela formação omnilateral. No entanto, não denomina a formação politécnica. Acredita-se que a ausência dos termos politecnia, politécnica e politécnico nesses documentos não seja interessante para o posicionamento da instituição que oferta educação profissional e tecnológica e que almeja projeto de educação e de sociedade contra-hegemônico.

3.6 Educação tecnológica

Educação tecnológica é apresentada quatro vezes no PDI, conforme apresentado na Tabela 1. Essas aparições referem-se ao nome anterior da instituição, que era Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Goiás (GO), e à Rede Federal de Educação Tecnológica. O termo consta uma vez no PPPI, também no nome Cefet. No PPC de Agroindústria, o termo está ausente. Já no PPC de Edificações, consta três vezes. Uma dessas ocorrências é nas justificativas do curso, como um dos objetivos da instituição em ofertar “a educação tecnológica de qualidade, preparando o futuro profissional para atuar de forma efetiva no desenvolvimento econômico, social e sustentável do país” (BRASIL, 2014, p. 8). Aparece, também, nas referências bibliográficas em dois títulos de documentos do Cefet de Ouro Preto, em Minas Gerais (MG). No PPC de Química, o termo consta somente uma vez, igualmente como título de uma referência bibliográfica.

Importante ressaltar a diferenciação que Saviani (2003) apresenta entre os termos “educação politécnica” e “educação tecnológica”, muitas vezes utilizados como sinônimos. O educador aponta que, pela diferenciação filológica, “educação tecnológica” compreenderia melhor as ideias postuladas por Marx do que “educação politécnica”. No entanto, Saviani (2003) aponta que esta remete automaticamente aos ideais socialistas ao passo que aquela remete aos ideais burgueses, por isso, existe preferência em se utilizar “educação politécnica” para demarcar e não deixar dúvidas quanto a em qual tipo de formação está se norteando.

3.7 Mundo do trabalho e mercado de trabalho

O termo mundo do trabalho aparece 10 vezes no PDI, conforme se apresenta Tabela 1. Está presente nos objetivos do IF a respeito da oferta de cursos que atendam demandas regionais do mundo do trabalho. Outro objetivo em que o termo aparece é o desenvolvimento de atividades de extensão em articulação com o mundo do trabalho e com segmentos sociais. Ainda nos objetivos, registra-se ministrar cursos superiores de tecnologia e bacharelado que formem profissionais para os diversos setores da economia do mundo do trabalho. O documento também se refere à realização de estudo por meio do Observatório do Mundo do Trabalho para a criação e extinção de novos cursos em cada campus. O termo ainda consta nas Ações desenvolvidas pela Pesquisa da Pós-Graduação durante a vigência do PDI 2019/2023, no que tange ao fomento de pesquisas e produções culturais alinhadas ao mundo do trabalho. Em relação à Atuação acadêmica no campo da extensão, mundo do trabalho consta como um dos fatores a serem levados em consideração no planejamento de atividades desse campo. Também aparece referente à extensão, no tópico Ações do campo da Extensão a serem implementadas na vigência do PDI 2019/2023, uma das ações é o fortalecimento da interação escola-mundo do trabalho, por meio de estágios e pesquisas, para a inserção de estudantes no mundo do trabalho.

No PPPI, mundo do trabalho aparece nove vezes. No tópico Políticas de ensino, mundo do trabalho é referenciado na criação dos IF. Refere-se também a um dos objetivos na oferta de cursos técnico integrados ao ensino médio no sentido de contextualizar a Educação Profissional e Tecnológica ao mundo do trabalho. Consta novamente nas ações de acompanhamento do atendimento às diretrizes pedagógicas e à constituição de núcleos do Observatório do Mundo do Trabalho. No perfil do egresso, consta que o mundo do trabalho deve ser considerado nos relatórios do Observatório. O termo também consta nos princípios metodológicos da ação educativa e do currículo e no tópico Prática profissional, atividades complementares e estágios,

com atividades que favoreçam práticas associadas à vivência do mundo do trabalho. No tópico que se refere a Inovações significativas no âmbito da flexibilização dos componentes curriculares e oportunidades diferenciadas de integralização dos cursos, consta que estudantes podem aproveitar conhecimentos adquiridos no mundo do trabalho para integralização de horas em atividades complementares. Em relação à extensão, mundo do trabalho consta em seus objetivos, como o desenvolvimento de cursos de extensão que promovam qualificação da comunidade e Projetos Tecnológicos que tenham concepção de resolução de problemas surgidos no mundo do trabalho.

No PPC de Agroindústria, mundo do trabalho está presente 11 vezes. Consta como áreas de atuação do profissional, como empresas. No tópico Justificativas e bases legais, um dos objetivos da oferta da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio é a contextualização da educação profissional ao mundo do trabalho. Também consta como uma disciplina, denominada de Projeto integrador: Relações humanas no mundo do trabalho. Novamente, aparece no tópico de Atividades complementares, assim como no PPPI, a possibilidade do uso de conhecimentos adquiridos no mundo do trabalho para contabilização na carga horária de atividades complementares. O termo consta também nos objetivos das disciplinas de língua portuguesa e literatura brasileira I e de língua portuguesa e literatura brasileira III, como disciplinas com possibilidade para preparação para o mundo do trabalho. E, ainda, consta na ementa da disciplina de arte e processos de criação como possibilidade de interação da arte com o mundo do trabalho.

Mundo do trabalho aparece no PPC de Edificações nove vezes. Consta no tópico de justificativa do curso, visando ofertar educação qualificada de nível técnico para a região em que o campus está inserido. No tópico de Organização curricular do curso – Bases legais, um dos objetivos da oferta da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio é a contextualização da educação profissional ao mundo do trabalho. Também consta no tópico de Atividades complementares, assim como no PPC de Agroindústria e no PPPI, a possibilidade do uso de conhecimentos adquiridos no mundo do trabalho para contabilização na carga horária de atividades complementares. Assim como no PPC de Agroindústria, a preparação para o mundo do trabalho, no PPC de Edificações, também está presente nos objetivos da disciplina de língua portuguesa e literatura brasileira I. O termo também consta na ementa e nos objetivos da disciplina de arte e processos de criação. Novamente consta na ementa e no objetivo da disciplina de educação física, saúde, lazer e trabalho, a respeito da relação entre educação física e mundo do trabalho.

Já no PPC de Química, com nove aparições, mundo do trabalho está presente, no tópico de Organização curricular do curso – Bases legais, como um dos objetivos de oferta da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio com a contextualização do curso com o mundo do trabalho. Assim como nos documentos anteriores, o termo consta no tópico de Atividades complementares, nos objetivos da disciplina de língua portuguesa e literatura brasileira I; na ementa e nos objetivos da disciplina de arte e processos de criação e na ementa e no objetivo da disciplina de educação física, saúde, lazer e trabalho.

Mercado de trabalho consta no PDI três vezes. Está presente no perfil institucional no tópico Histórico de implantação e desenvolvimento da instituição, nas mudanças ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, ocasionando a separação entre ensino médio e cursos técnicos. Também está presente no tópico Políticas de qualificação, plano de carreira e regime de trabalho, a respeito da atuação de docentes contratados pelo IF no mercado de trabalho.

Essa categoria está ausente no PPPI e PPC de Química. No PPC de Agroindústria, um dos objetivos gerais do curso é a formação de jovens tanto para o ingresso em cursos superiores quanto para o ingresso no mercado de trabalho. Também está presente nos objetivos e na ementa da disciplina de Projeto integrador: relações humanas no mundo do trabalho, sendo uma preparação de alunos para a vivência no mercado de trabalho. No PPC de Edificações consta no tópico de justificativa do curso que o profissional Técnico em Edificações busca suprir o mercado de trabalho. Além disso, o documento afirma que o curso visa melhorar as condições de acesso ao mercado, melhorando a qualificação dos trabalhadores.

Mercado de trabalho não pode ser confundido com mundo do trabalho, pois esse último termo se relaciona ao sentido da luta permanente do homem pela transformação da natureza, modificando-a em consonância com as necessidades dos modos de produção, com as estruturas socioeconômicas e se constituindo também de acordo com as lutas sociais. O termo mundo do trabalho caracteriza-se como um movimento amplo e dialético, em constante mutação. Por esse motivo, também, Hobsbawm (2005) utiliza o termo “mundos do trabalho” para se referir a esse eterno processo de mudanças. Mercado de trabalho refere-se às condições imediatistas do trabalho assumido no modo de produção capitalista e tem caráter técnico, prático e alienado.

Ao se ter nos documentos institucionais uma grande frequência de aparições do termo “mundo do trabalho” em detrimento de “mercado de trabalho”, demonstra-se o posicionamento da instituição. Isso evidencia percepção da diferença entre os dois termos, sendo que este denota formação voltada para as demandas do capital e aquele para formação humana integral, atenta às demandas do mercado, mas não subjugada a elas. Esses registros demonstram também

posicionamento acerca da escolha de educação não alheia às demandas econômicas, mas preocupada com a formação humana integral e formação omnilateral.

3.8 Eficiência e eficácia

Os termos eficiência e eficácia constam no PDI duas vezes, referindo-se a uma das metas institucionais na busca pelo alcance de 70% de eficiência acadêmica da instituição até dezembro de 2023, de acordo com o que estabelece a Lei nº 13.005/2014. Também, eficiência está presente na organização administrativa na busca pela gestão dos recursos materiais, orçamentários e financeiros, contribuindo para a eficiência da estrutura organizacional. Esses termos estão ausentes no PPPI.

No PPC de Agroindústria, o termo eficiência aparece uma vez. Refere-se ao perfil de formação técnica, ao presumir que o egresso desse curso deverá ser capaz de elaborar projetos agroindustriais buscando a eficiência produtiva da agricultura e agroindústria familiar. No PPC de Edificações, eficiência também consta apenas uma vez, fazendo parte da ementa da disciplina denominada de Instalações elétricas, no que diz respeito à eficiência energética. No PPC de Química, eficiência aparece apenas em um dos títulos de uma obra da referência bibliográfica da disciplina denominada de Gestão ambiental.

Esses termos são elementos que remetem ao vocabulário e ideais da gestão empresarial. Antunes (2019, p. 47) discute o gerencialismo na educação brasileira dizendo que ele “está ancorado em um sistema de valores orientado, supostamente, ao cliente, em que as decisões são do tipo instrumental, guiadas pela eficiência, pela relação custo/eficácia e pela busca da competitividade”.

O gerencialismo, traduzido por esses conceitos e embrenhado nas políticas educacionais, busca colocar a formação como um elemento de consumo, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade por sua formação, qualificação e empregabilidade. Importante destacar a não utilização desses termos como objetivo a ser alcançado pela instituição acerca do processo de ensino-aprendizagem. Essa não utilização aponta na direção de um posicionamento em favor da educação voltada aos interesses da classe trabalhadora, em detrimento de formação para subsidiar as necessidades do mercado financeiro.

3.9 Empreendedor, empreendedorismo e empreendedores

Da mesma forma, o caráter gerencialista na educação é demonstrado pelos termos empreender, empreendedorismo e empreendedores. No PDI, a frequência de aparição desses termos é de duas vezes, conforme Tabela 1. Empreendedorismo, para o que é objetivo desta pesquisa, está colocado nos objetivos do Centro de Inovação Tecnológica para a valorização de pesquisas científicas e tecnológicas que busquem a “preservação do meio ambiente e à inovação social, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo” (BRASIL, 2018b, p. 35).

No PPPI, há também duas vezes a presença dos termos. Empreendedorismo consta nos objetivos da extensão, como o incentivo ao desenvolvimento das diversas concepções de empreendedorismo e de cooperativismo. O termo consta também nas políticas de internacionalização, incentivando o desenvolvimento de estudos e ações de pesquisa, extensão, inovação e empreendedorismo, com perspectiva internacional.

No PPC de Agroindústria, há seis vezes a presença dos termos. Eles constam nas ementas das disciplinas denominadas de Introdução à pesquisa e inovação e Administração de empresas agroindustriais e nos objetivos da disciplina Introdução à pesquisa e inovação, como o planejamento e a execução de projetos empreendedores. Além disso, aparece, entre os objetivos específicos do curso Técnico em Agroindústria, como formar profissionais “aptos a atuarem como agentes de mudança regional no setor produtivo, como empreendedores” (BRASIL, 2017d, p. 11).

No PPC de Edificações, os termos aparecem três vezes. Assim como no PPC de Agroindústria, a expressão “Noções de Empreendedorismo” (BRASIL, 2017d, p. 44) consta, consecutivamente, na ementa e nos objetivos da disciplina de Introdução à pesquisa e inovação. E, no PPC de Química, os termos aparecem quatro vezes. Um dos objetivos específicos do curso Técnico em Química é a formação de profissionais técnicos de nível médio com “espírito de empreendedorismo, habilitando-os a diagnosticar e solucionar problemas dentro de uma visão integrada dos aspectos técnico-científicos e práticos” (BRASIL, 2015, p. 7). Da mesma forma que os PPC de Agroindústria e Edificações, no PPC de Química, o termo também consta na ementa da disciplina denominada de Introdução à pesquisa e inovação.

Ao se colocar a lógica do mercado como caminho a ser seguido na educação, por meio desses termos, a formação omnilateral torna-se difícil de ser alcançada e, conseqüentemente, o projeto de sociedade a ser construído fica cada vez mais distante de um projeto que transforme

em justa e igualitária a sociedade. Essa ideia é harmônica com o que afirmam Motta e Frigotto (2017) a respeito da teoria social crítica, que

[...] contrapõe a concepção conservadora de que a “questão social” e suas expressões — pobreza, desigualdade social, desemprego, etc. — são fenômenos autônomos, de responsabilidade individual ou coletiva ou governamental, e que, com isso, poderiam ser corrigidos, também, por ações individuais ou coletivas ou amenizados por meio de políticas públicas focadas na camada mais “vulnerável” da população. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 363).

O projeto de educação proposto pelo currículo integrado é justamente a superação dessa forma superficial de se tratar os problemas da sociedade. Aliado a um projeto de sociedade, busca-se a emancipação do cidadão e, além disso, a construção de sociedade que supere os valores do neoliberalismo, valores que transferem para o individual as responsabilidades pelo desemprego e pela desigualdade social.

3.10 Base Nacional Comum Curricular – BNCC

O termo Base Nacional Comum Curricular e sua abreviatura BNCC estão ausentes em todos os documentos. Ausência que pode demonstrar certo afastamento das discussões que permeiam a educação pública no Brasil.

Como discutido no primeiro capítulo, a BNCC fragmenta a educação básica ao propor os itinerários formativos, além de separar educação básica e educação profissional, colocando esta como itinerário formativo. A proposta da Base se utiliza de termos bastante próximos ao projeto de educação que se vislumbra nesta pesquisa, como a formação integral, no entanto, esses termos perdem sua essência ao longo do referido documento. Perda essa que pode ser exemplificada pela proposta de construção de currículos centrada em competências, de acordo com o alinhamento às avaliações dos organismos internacionais (BRASIL, 2017b, p. 13). A Base promove o desmonte da concepção de ensino médio integrado no sentido da formação de sujeitos conscientes, críticos e autônomos.

Apesar de a instituição postular a formação integral em seus documentos institucionais, acredita-se que a discussão e o posicionamento acerca da BNCC deveriam estar presentes de forma clara nesses documentos, em especial no PPPI, a fim de garantir a autonomia institucional sobre sua aceitação ou não.

3.11 Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017

A Reforma do Ensino Médio, materializada pela Lei nº 13.415/2017, está ausente no PDI, PPPI e PPC de Química, conforme apresentado na Tabela 1. No PPC de Agroindústria, a Lei nº 13.415/2017 consta duas vezes. Ela está presente no tópico sobre a organização curricular e em justificativa e bases legais, a respeito da diversificação cultural possibilitada pela inclusão da segunda língua estrangeira, a língua espanhola, e da oferta obrigatória da disciplina de Libras prevista na referida lei (BRASIL, 2017d). Já no PPC de Edificações, a Reforma do Ensino Médio está citada apenas em uma referência bibliográfica, referindo-se ao Cefet de Ouro Preto.

Apesar dos termos ausentes, há, no PPPI e PDI, a defesa explícita do currículo integrado e da oferta obrigatória de disciplinas como: arte, educação física, filosofia, sociologia, dentre outras. Essa defesa pode ser interpretada como uma forma de resguardar a instituição das propostas da Reforma do Ensino Médio, valendo-se da autonomia pedagógica dos IF.

Motta e Frigotto (2017), a respeito da Reforma do Ensino Médio, discutem que

[o] PISA e, no caso do Brasil, o IDEB passaram a ser instrumentos de definição de qualidade, o que na perspectiva crítica não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino. É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Com esse esclarecimento acerca da referida reforma, percebe-se que as instituições de ensino não podem estar alheias ao instituído pelas políticas públicas de educação, mesmo que os IF tenham autonomia política, administrativa e pedagógica, conforme previsto em sua lei de criação (BRASIL, 2008). No mesmo sentido, Ramos (2017) afirma que os IF precisam se posicionar a respeito dessa reforma e, conseqüentemente, da BNCC, atentos e em defesa do compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade para os jovens brasileiros, em especial, para os jovens filhos da classe trabalhadora.

Há a percepção de que o posicionamento da instituição, por meio dos documentos institucionais, está em consonância com um projeto de sociedade mais justa e igualitária. Essa percepção está presente, principalmente, no PDI e PPPI, visto que os PPC estão desatualizados em relação a esses documentos. No entanto, é importante que a instituição esteja atenta a não perder de vista a busca pela formação humana integral e omnilateral. A inserção sorrateira, em seus documentos institucionais, de termos que remetam a educação voltada às necessidades do

capital e à perpetuação da dualidade estrutural da educação pode comprometer os verdadeiros objetivos dessa formação.

O próximo capítulo trará os resultados dos questionários aplicados aos estudantes, gestores e docentes do campus, os quais serão discutidos por intermédio das categorias finais levantadas a partir da organização, classificação e sistematização dos dados que foram minuciosamente tratados por meio da análise de conteúdo. O escopo foi identificar as concepções e percepções desses sujeitos em relação à formação integrada e ao projeto de sociedade e perceber se a proposta de formação integrada na perspectiva omnilateral constante nos documentos que orientam a prática pedagógica, nessa instituição, está em consonância com a formação postulada pelos sujeitos que vivenciam esse IF.

4 UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA E SUA RELAÇÃO COM OS PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRADA

*Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.
(Bertolt Brecht¹⁶)*

Os dados colhidos dos questionários realizados com estudantes, docentes e gestores da instituição em análise serão discutidos neste capítulo. Como já explicitado nos procedimentos metodológicos, o início das análises derivou-se das categorizações, que se agruparam formando as categorias iniciais. Em seguida, os conceitos norteadores se refinaram formando as categorias finais ou unidades de análise, as quais serão discutidas em três momentos. No primeiro, apresentam-se as discussões relacionadas, principalmente, ao processo de democracia participativa tendo em vista um projeto de sociedade contra-hegemônico. O segundo momento trata sobre os investimentos, os desafios e as possibilidades de trabalhar com a integração curricular, lidando com recursos insuficientes. E, no terceiro momento, fala-se sobre a relevância da história e memória da instituição, as relações estabelecidas entre instituição, estudantes e família para a construção da formação integrada.

Para compor a discussão das categorias finais, mencionou-se, em cada uma delas, as categorias iniciais, com a finalidade de apresentar a recorrência delas, justificando, assim, sua relevância nos resultados da pesquisa.

Para a organização estrutural do trabalho, esses três momentos foram separados por temáticas, no entanto, ao longo das narrativas dos sujeitos, existem fragmentos em que os temas se misturam. Em respeito às respostas dos sujeitos, essas falas foram mantidas na íntegra.

Essa análise, além de identificar as concepções dos sujeitos e o currículo praticado na instituição, ainda buscou relações com os pressupostos para a formação integrada, propostos

¹⁶ Trecho da poesia *Nada é impossível de mudar*, escrita pelo poeta alemão Bertolt Brecht, retirada para este prefácio da obra *Antologia poética* de Bertolt Brecht, seleção e tradução de Edmundo Moniz, publicizada em 1982 pela Elo Editora.

por Ciavatta (2012). Tais pressupostos já foram apresentados anteriormente, mas, como se constituem bases desta pesquisa, serão novamente expostos aqui.

- a) *O primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade* no qual, ao mesmo tempo, se enfrentem os problemas da realidade brasileira, visando a superação do dualismo de classes, e as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de Educação, direção das escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho. [...].
- b) *Manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional* em todas as suas modalidades. [...].
- c) *A adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica.* [...].
- d) *Articulação da instituição com os alunos e familiares.* As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional. [...].
- e) *O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa.* [...].
- f) *Resgate da escola como um lugar de memória.* [...].
- g) *Garantia de investimentos na educação.* [...]. (CIAVATTA, 2012, p. 98-103, grifos da autora).

As respostas dos sujeitos, obtidas pelos questionários, foram mantidas em sua integralidade. Assim, não foram submetidas à correção ortográfica, de coesão e coerência ou correção de erros de digitação. Optou-se, também, por não acrescentar, nessas narrativas, a expressão “sic”, do latim, que significa “assim estava escrito”, por entender que, como a pesquisa aconteceu por meios digitais, é comum o desprendimento com as regras da língua formal.

4.1 Democracia participativa para um projeto societário contra-hegemônico

Compõem a unidade de análise “Democracia participativa para um projeto societário contra-hegemônico” as categorias iniciais: democracia participativa; projeto de sociedade e mundo do trabalho. Esses termos foram referenciados num total de 85 vezes, sendo: 49 nas respostas dos docentes, 3 nas respostas dos gestores e 33 nas falas dos estudantes.

Democracia participativa é um dos pressupostos de Ciavatta (2012). Para a autora, não é possível que haja formação integrada em um meio permeado de coerção e autoritarismo. É um processo que envolve ampla participação e engajamento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e amplo diálogo. Essa categoria inicial foi evidenciada 23 vezes nas respostas de docentes, 2 vezes nas respostas dos gestores e 32 vezes nas dos estudantes. Algumas podem ser verificadas nas seguintes unidades de contexto selecionadas e transcritas a seguir.

Sim pois aproxima o aluno do democrático, do diálogo, e o convida a ser agente de sua própria formação, porque por meio desse diálogo, permite uma maior compreensão do processo. (DOCENTE D).

Creio que o diálogo acerca dos métodos de avaliação sejam importantes entretanto não julgo nossos alunos adolescentes como tendo capacidade de avaliar o que eles deveriam ou não estudar em uma disciplina como história, por exemplo. Esse não é o tipo de julgamento que deva deixar um adolescente se fazer sob pena do prejuízo das decisões para eles mesmos. (DOCENTE G).

Sim. A perspectiva de formação integral, omnilateral considera o estudante como sujeito central no processo de construção do conhecimento e, portanto, é fundamental que se estabeleçam diálogos entre docentes e discentes sobre os planos de ensino e os métodos avaliativos. (DOCENTE L).

Com certeza. Advogo que os planos de ensino e os métodos de avaliação neles contidos devem ser finalizados somente após apresentação, discussão e construção conjunta com os discentes. Eles precisam sentir que tem suas necessidades consideradas no planejamento, bem como confortáveis quanto a forma que serão avaliados. É isso o que tento fazer todo início de semestre/ano letivo. (DOCENTE Q).

Ao serem questionados a respeito da importância do diálogo com os estudantes sobre o plano de ensino e os métodos de avaliação, todos os docentes que responderam aos questionários, como os citados D, G, L e Q, compreendem a importância do diálogo com os estudantes, que, segundo eles, se constitui como parte ativa do processo de ensino-aprendizagem para uma formação integrada. No entanto, alguns docentes fizeram ressalvas sobre o tema. O Docente G, por exemplo, apresentou preocupação em deixar que esse diálogo interfira no processo de ensino-aprendizagem, caso fique a cargo dos estudantes a escolha de conteúdos a serem estudados. Os estudantes, ainda na adolescência, podem ser imaturos nesse quesito, podendo recorrer a escolhas incorretas e superficiais ao priorizar alguns conteúdos em detrimentos de outros.

O que é colocado como diálogo e processo democrático no processo de ensino-aprendizagem não significa transferir todas as decisões para os estudantes, mas sim incluí-los como sujeitos histórico-sociais. Os docentes possuem subsídios acadêmicos para reafirmarem a escolha de conteúdos e métodos avaliativos, inclusive conforme legislação nacional e institucional vigente (LDB e PPC, respectivamente), no entanto não podem, simplesmente, ignorar as demandas e dificuldades de cada estudante.

Ainda sobre a importância do diálogo na comunidade acadêmica, ao serem questionados a respeito da avaliação das tomadas de decisões nos campus, se ocorrem de forma unilateral ou se há o respeito pelas demandas coletivas, de forma unânime, os gestores responderam que a gestão ocorre de forma democrática, seguindo o que preconiza os documentos institucionais, conforme se pode verificar nas falas abaixo:

A minha gestão é pautada no diálogo com toda a comunidade. (GESTOR A).

As tomadas de decisões no campus sempre são dialogadas com a comunidade e em parceria com as instâncias constituídas no nosso Regimento Geral ou Estatuto. Respeitando assim a vontade da maioria. (GESTOR B).

A formação integrada não ocorre sob o autoritarismo dentro da sala de aula, “as relações entre estudantes e professores têm que superar o ambiente estrito do ensino em aula” (SACRISTÁN, 2007, p. 170). Assim, a relação professor-aluno não ocorre de maneira acolhedora se os espaços da instituição forem marcados pela gestão autoritária, em que não haja diálogo, nem preocupação com as demandas docentes e de técnicos administrativos, mesmo porque essa relação necessita de ação e envolvimento coletivo.

E foi nessa direção que alguns estudantes pesquisados responderam sobre essa relação com os docentes do campus.

Indubitavelmente, as apresentações dos planos de ensino, em parte, possibilitam a discussão sobre os métodos utilizados, tornando a educação mais acessível e democrática. (ESTUDANTE C).

Apesar de parecer apenas um detalhe diante a tudo aquilo que deve ser trabalhado durante a aula, as discussões sobre os métodos de avaliação e de ensino mostram uma integração entre docentes e discentes, mesmo que na maioria das vezes esteja tudo previamente decidido. Sim, acredito que essa discussão em sala é importante para a formação do estudante, tanto para tomar decisões, quando lhe é proposto, como a repartição de conteúdos, as provas e as formas de avaliação dos trabalhos, como para que o aluno sinta uma maior participação diante de tudo que lhe é apresentado, e não somente para observar ao que lhe é muitas vezes imposto. (ESTUDANTE F).

Conforme os estudantes C e F disseram, muito importante para o bom aproveitamento do ensino em sala de aula é a relação estabelecida entre professor-aluno. A rigidez e inflexibilidade, tanto na forma de ministrar os conteúdos quanto nos modos de avaliação, é algo que tende a ser superado. Conforme afirmou Sacristán (2007, p. 171), “[...] o conhecimento pode ser mais atrativo fora das aulas do que nelas, as escolas nem sempre são lugares acolhedores, as novas tecnologias implantam-se mais rapidamente fora do mundo escolar [...]”. Os jovens têm, à sua disposição, inúmeros mecanismos e ferramentas tecnológicas bem mais atrativos que as salas de aula, forçando os educadores a se reinventarem em seus planejamentos didáticos.

Ao serem questionados se acreditam serem importantes para a formação as apresentações e discussões dos planos de ensino pelos docentes, os estudantes disseram que isso é importante e necessário. Eles foram unânimes em dizer que é importante, para o processo de formação, o diálogo e a valorização das demandas discentes. Embora a pergunta não tenha

sido exatamente a mesma para todos os grupos de sujeitos, percebe-se consonância entre as falas dos docentes e gestores pesquisados.

Outro fator de relevância que os estudantes apontaram se refere às suas participações representativas nas tomadas de decisões dentro da instituição educacional. Eles foram questionados a respeito da organização das demandas estudantis existentes no campus, se eles consideram que os estudantes devam ter representações nas instâncias que definem a organização e a vida cotidiana da instituição e se existem entidades de representação estudantil. A maioria relatou a existência dessas entidades, o que demonstra que há espaço e incentivo para as representações estudantis se organizarem e darem voz às suas demandas.

[...] possuem organizações como Coletivos, Grêmios e Diretórios Acadêmicos que organizam as demandas estudantis. Todavia, quanto mais baixo o nível de hierarquia, de coletivos a diretórios, maior é a submissão da qualidade nas políticas com o mandato específico, deixando as demandas estudantis a mercê do empenho político de um grupo pequeno de alunos. [...]. Inquestionavelmente, a representação política de um grupo de discentes é uma medida imprescindível para se alcançar uma educação mais democrática, que refletirá na sociedade como um todo. (ESTUDANTE C).

Sim, existem algumas entidades que representam estudantes no nosso campus (Grêmios estudantis), porém percebo que essas entidades não são tão claras para todos, inclusive para mim (mas não falo apenas por mim), entendo que são importantes para que os alunos tenham seu espaço em discussões sobre a instituição, assim como devem fazer, mas muitas vezes não sabemos como acontecem as coisas ou como fomos representados, não sei se essa minha confusão tem haver com o fato de que no meu primeiro ano tudo me pareceu novo e demorei para me acostumar com isso e agora o segundo ano, por conta dessa epidemia global algumas atividades do campus estão paralisadas, mas acredito que por conta de uma grande assistência por parte da coordenação e professores para com esses alunos que nos representam, grande parte das demandas estudantis são atendidas, pois muitas vezes insatisfações ou pedidos (plausíveis) são tratados e resolvidos pelo grêmio, como também eventos importantes para nossa formação são planejados e apresentados. (ESTUDANTE F).

Atualmente, o Campus conta 3 coletivos identitários que organizam a voz dos estudantes que se encontram em grupos minoritários na sociedade e que sofrem preconceitos corriqueiramente, sendo estes: Coletivo Feminista LIS - Liberdade, Igualdade e Sororidade; Coletivo Negro Negritude; Coletivo LGBTQIA+ ESA - Eu Sou Assim! Além dos CA's dos cursos superiores (Licenciatura em Dança, Engenharia Civil e Pedagogia Bilíngue) e o Grêmio Estudantil (até então, em processo de organização do processo eleitoral) como entidades de base para a representação dos seus respectivos estudantes dentro e fora da instituição. Também contamos com representantes do Diretório Central dos Estudantes [...] - Gestão É Preciso Estar Atento e Forte (sendo um deles membro escrito). O DCE é o órgão de representação máxima dos estudantes [...]. (ESTUDANTE H).

Como se pode observar nessas falas de estudantes, há espaço para diálogos e discussões na instituição em análise. Os estudantes apontaram as representações estudantis relacionadas às minorias sociais, como movimento negro, movimento feminista e movimento LGBTQIA+¹⁷,

¹⁷ Sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Transexuais, Queers, Intersexuais, Assexuais e mais.

demonstrando que há, na instituição, espaço democrático para a luta das diversas formas de movimentos sociais.

O PPPI da instituição aponta algumas ações tendo em vista o fortalecimento da organização estudantil. Algumas delas são: “g. incentivar a implantação dos grêmios estudantis, Centros Acadêmicos e Diretórios Acadêmicos nos Campus que ainda não os possuem; h. apoiar encontros com as organizações estudantis no sentido de fortalecer sua atuação nas instituições” (BRASIL, 2018a, p. 47). Percebe-se, então, conformidade entre o documento institucional e as falas dos estudantes de que são incentivadas as criações de representações estudantis na instituição.

Verificou-se, também, consonância entre as respostas dos sujeitos investigados, demonstrando aproximação com o pressuposto de letra “e” de Ciavatta (2012), no qual o projeto de formação integrada indica, necessariamente, o desenvolvimento e exercício pleno da democracia, sem concessões.

Essa categoria inicial traduziu a valorização que todos os sujeitos pesquisados demonstram em relação ao diálogo. De forma quase unânime, os sujeitos apresentam a importância do processo democrático, que envolve também o diálogo, no processo de ensino-aprendizagem.

A democracia participativa está intimamente relacionada a um projeto de sociedade contra-hegemônico, que tenha como ideal a formação de cidadãos autônomos e conscientes do seu papel de sujeito histórico-social, com poder para transformação da sociedade em que está inserido, conforme o pressuposto “a” de Ciavatta (2012).

Projeto de sociedade foi evidenciado uma vez, na resposta de um gestor, que podendo ser verificada na seguinte unidade de contexto: “Sim, contribui para formação humanizada, entretanto a superação do dualismo vai além do espaço institucional” (GESTOR A). Ao serem questionados se acreditavam que a integração entre formação geral e formação específica poderia contribuir para formação humanizadora e para o enfrentamento dos problemas da realidade brasileira e a superação do dualismo de classes, os dois gestores concordaram com a afirmativa. No entanto, o Gestor A ainda acrescentou que a superação do dualismo depende apenas da formação educacional. Nessa resposta, podemos visualizar a referência a um projeto de sociedade em comunhão com o projeto de formação integrada na busca por essa superação da dualidade de classes.

Em consonância com o pressuposto “a” de Ciavatta (2012), Araujo e Frigotto (2015) também postulam que a formação integrada deve estar em parceria com um projeto societário contra-hegemônico.

[...] o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação. [...] Sem isso definido de modo claro, o ensino integrado, [...], pode tornar-se, apenas, um projeto didático estéril. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 64).

Reiterando, não há neutralidade no processo educativo. Todo processo está, necessariamente, vinculado a um projeto político (MOURA, 2014). O projeto político que possui em sua centralidade as demandas do capital constitui-se no projeto hegemônico. Já o projeto contra-hegemônico tem, em sua essência, as demandas da classe trabalhadora. Assim, o projeto educacional de formação integrada precisa, fundamentalmente, caminhar em conjunto com um projeto de sociedade que busque a superação da sua “centralidade na dimensão econômica” (MOURA, 2014, p. 31). Dessa forma, o papel da educação busca a formação de sujeitos “que podem ser competentes tecnicamente, mas que também compreendem a sociedade onde estão inseridos e percebem em que relações de poder fazem parte” (MOURA, 2014, p. 31), um projeto de sociedade que valorize sujeitos emancipados e autônomos no mundo do trabalho.

Também faz parte dessa unidade de análise a categoria inicial mundo do trabalho. Ela foi evidenciada 27 vezes, 26 nas respostas dos docentes e 1 nas respostas dos estudantes.

Faz-se pertinente repetir a diferença entre mundo do trabalho e mercado de trabalho. O trabalho é a própria essência humana. Como afirmou Vázquez (1977, p. 142), “[...] a necessidade propriamente humana tem que ser inventada ou criada. O homem, portanto, não é apenas um ser de necessidades, mas sim o ser que inventa ou cria suas próprias necessidades”. Para que o ser humano transforme a natureza de acordo com suas necessidades e sobreviva, o faz por meio do trabalho. Assim, solicitou-se aos docentes que dissessem e explicassem se entendiam que haveria diferença entres esses termos. Essa categoria, então, foi inferida em quantidade significativamente maior pelos docentes, devido a esse questionamento não ter sido feito aos gestores e estudantes.

Diante das diversas respostas obtidas, percebeu-se que a grande maioria dos docentes de uma mesma instituição compreende que há diferença entre os termos e seus significados. No entanto, existe uma minoria que ainda está insegura em relação ao real significado dos termos.

Primeiramente, seguem as respostas desse primeiro grupo, formados por aqueles que se mostraram seguros diante desse questionamento.

Sim. O mercado de trabalho está a serviço do capital. Já o mundo do trabalho está relacionado com a emancipação do cidadão para a sociedade qual está inserido. (DOCENTE I).

Sim. A formação para o mercado de trabalho visa cumprir um fim em si mesmo, ou seja, proporcionar aos educandos apenas o acesso aos conhecimentos técnicos e científicos que possibilitem ao trabalhador o acesso ao emprego e ao estrito exercício de suas atividades laborais. Enquanto a formação para o mundo do trabalho é mais ampla e busca proporcionar o acesso a conhecimentos que ultrapassam a mera da preparação para o mercado de trabalho. A formação para o mundo do trabalho possibilita aos educandos o acesso ao conhecimento crítico da realidade do sistema produtivo, suas formas de produção, reprodução e alienação do produtor direto, assim como das contradições do sistema e das forças produtivas, de modo a possibilitar a emancipação do homem. (DOCENTE L).

Sim, quando fala-se em "mercado de trabalho" estamos relacionando com uma perspectiva imediatista e pragmática de oferta e procura de emprego com caráter mercadológico. Visa atender as demandas do mercado. Nesta perspectiva, a formação do trabalho tem o objetivo de atender as demandas do mercado, sem uma preocupação mais efetiva com a formação humana do trabalhador. Sem uma preocupação mais efetiva de caráter social. O mundo de trabalho é uma expressão que procurar superar a relação da função laboral em seu sentido mais restrito. O mundo de trabalho esta relacionado as atividades materiais, produtivas e o processo sociais relacionado ao trabalho. O foco aqui não é o aspecto pragmático e imediatista das atividades laborais e sim os elementos constitutivos (campo das ciências, cultura e tecnologia) dos processo de trabalho. (DOCENTE P).

Sim, para mim o termo "mercado de trabalho" está mais relacionado com uma relação de empresa e empregado. Já o termo "mundo do trabalho" é um termo mais aberto que vai para além da mera relação de empresa e empregador, como refletir em vários aspectos do trabalho, como tipo de atividade, impacto social, causas ou impactos de determinadas atividades econômicas, direito trabalhista, desigualdade social e salarial, etc. (DOCENTE V).

Sim. O mundo do trabalho é mais amplo, envolvendo as atividades e os processos sociais relacionados ao trabalho, enquanto o mercado de trabalho relaciona-se apenas à questão de emprego. (DOCENTE T).

O mercado de trabalho seria pensar na empregabilidade, nas várias relações, tais como, de oferta, procura, contratação, permanência, condições e exigências de trabalho. O mundo do trabalho contempla o mercado de trabalho, mas seria o pensamento mais amplo sobre o trabalho envolvendo questões humanas, de desenvolvimento pessoal, de globalização, políticas, sociais, de empreendedorismo, inovação, entre outras. (DOCENTE X).

Sim. Na minha visão o mercado de trabalho considera eminentemente as pessoas como força de trabalho e com uma visão diretamente relacionada com o uso desta mão de obra, desta força de trabalho para favorecer e melhorar a produção. O Mundo do trabalho para mim abarca uma visão mais ampla e que permite compreender o trabalho como uma das dimensões da vida humana, considerando sua relevância e importância, mas ao mesmo tempo, levando em consideração o que isso pode contribuir para o desenvolvimento do ser humano e das suas relações. (DOCENTE W).

Mercado de trabalho, de acordo com Frigotto (2012, p. 21), é um processo que reduz o trabalho “[...] a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho” e faz com que o trabalho se iguale “[...] à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho)”. Ainda buscando compreender a distinção entre os dois conceitos, este estudo apoia-se nesse autor que se posiciona em relação ao mundo do trabalho, afirmando que ele “[...] não se reduz à atividade de produção material [...], mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc. (mundo da liberdade).” (FRIGOTTO, 2012, p. 21).

Conforme a apropriada compreensão dos docentes, mundo do trabalho não se refere a emprego, refere-se, sim, à forma própria de subsistência humana, englobando também o trabalho assalariado. Formar para o mundo do trabalho refere-se à formação que contemple todas as dimensões humanas, ciência, tecnologia e cultura. E formar para o mercado de trabalho é pensar em uma formação que tão somente forneça mão de obra para suprir as necessidades do capital.

A resposta que se segue aponta para dúvidas em relação ao significado dos termos “mundo do trabalho” e “mercado de trabalho”, demonstrando que esse docente ainda não compreendeu a essência deles, mas caminha para a compreensão.

Nunca parei para pensar nisso. Mas, semanticamente pensando, acredito que "mundo do trabalho" é conceito bem mais amplo e com mais implicações do que "mercado de trabalho". (DOCENTE Q).

Há, também, docentes que acreditam não haver distinção, ainda que nos documentos institucionais “mundo do trabalho” se encontra em número bem maior de inferências do que “mercado de trabalho”, como apontado em capítulo anterior. Essas são dúvidas que permanecem, mesmo que, durante as reuniões que ocorrem na instituição, haja diálogo sobre essa diferenciação, conforme explicitado a seguir:

Não consigo entender toda a problemática que fazem sobre esse assunto nas reuniões de Colegiado. Para mim não muda nada. Acho importante sim formarmos profissionais que possam sair capacitados para atender o mercado ou mundo do trabalho. Considero um ganho positivo ver os egressos atuando nas indústrias ou área de alimentos (minha área), conseguindo ter alguma fonte de renda. (DOCENTE N).

No entanto, as respostas dos docentes E, K e S destoam de todas as outras. À medida que colocam o “mundo do trabalho” no sentido de busca e esforço do trabalhador e estudante em se encaixar e ser empregado, esses docentes o distanciam do seu sentido real e o aproximam da teoria do capital humano.

Mercado de trabalho são aqueles empregos disponíveis para o trabalhador. O mundo do trabalho é aquele esforço muitas vezes sobre humano e que parece que ninguém vê para se arrumar um emprego e depois tem que enfrentar uma grande política nesse mundo do trabalho para se manter o trabalho que foi tão difícil de arrumar. Mercado de trabalho é afetado por crises econômicas, sociais, médicas, política. Já o mundo do trabalho é o aspecto do esforço para se conseguir essa oferta aberta. (DOCENTE E).

mercado de trabalho vejo como a oferta de vagas aos trabalhadores e o mundo do trabalho como a busca do profissional por se encaixar nesse mercado, buscando tais vagas. (DOCENTE K).

Sim existe muita diferença. Podemos dizer que o mercado de trabalho é a relação direta entre a oferta de trabalho e a procura de trabalhadores. Já o mundo do trabalho faz relação direta ao esforço do trabalhador para se encaixar, conseguir o trabalho que esta sendo ofertado. (DOCENTE S).

Trata-se de uma teoria que, “baseada na linearidade da relação entre nível de escolaridade e classificação social das pessoas; e entre o nível de escolaridade da população de um país e o seu desenvolvimento econômico” (RAMOS, 2017, p. 27), enquadra o indivíduo como único responsável por sua qualificação e consequente empregabilidade. Essa teoria orientou as políticas educacionais brasileiras principalmente nos últimos 50 anos.

O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direto social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana. (FRIGOTTO, 2015, p. 217).

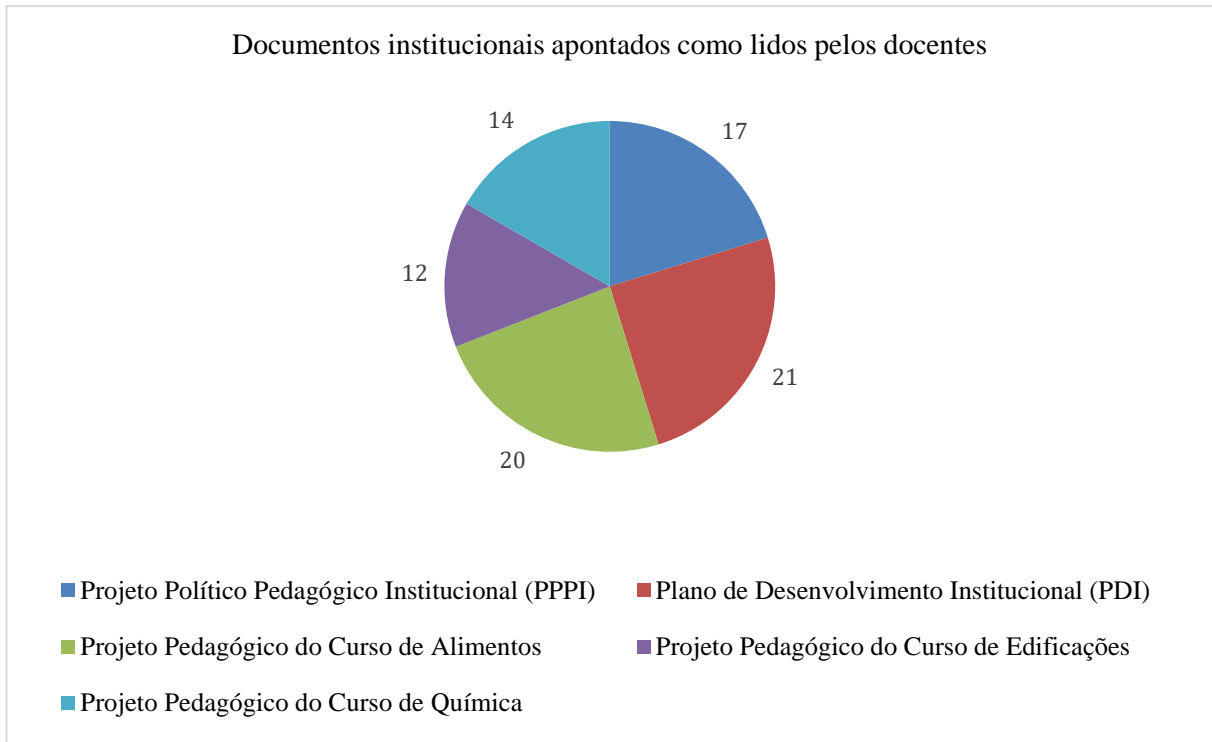
A teoria do capital humano transfere tanto para o país seu desenvolvimento econômico ou não e sua inter-relação com a escolaridade da população quanto para o indivíduo a sua qualificação e empregabilidade, não considerando fatores sociais e econômicos, como aspectos intrínsecos ao modo de produção capitalista, para a baixa escolarização da população e para o desemprego.

Importante perceber que, quando o docente se utiliza da teoria do capital humano, mesmo que de forma subentendida, ele está indo de encontro à proposta da formação integrada. Essa formação é alvitrada, inclusive, nos documentos institucionais, como discutido no capítulo anterior, e considera o estudante e profissional produto de contexto histórico, político, social, econômico e cultural.

Cabe aqui a reflexão se os docentes leem os documentos institucionais para saberem o posicionamento da instituição. No decorrer da pesquisa, uma das perguntas feitas a eles foi a

respeito de quais documentos eles já haviam lido. As respostas estão demonstradas no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Documentos institucionais apontados como lidos pelos docentes



Fonte: elaborado pela autora.

Reitera-se que o total era de 25 docentes respondentes. Conforme Gráfico 1, percebe-se que 21 docentes afirmaram ter lido o PDI e 17 afirmaram ter lido PPPI. Esses são os dois documentos comuns à instituição. Já os demais documentos são os Projetos Pedagógicos dos Cursos, ou seja, são específicos de cada área e, provavelmente, não serão lidos por docentes de outras áreas.

Em sua maioria, os docentes apontam que leram os documentos maiores da instituição, PDI e PPPI. A partir dessa informação, pode-se fazer associação entre os docentes que leram os documentos e os docentes que demonstraram compreensão da diferença entre mercado e mundo do trabalho. Importante ressaltar a necessidade de participação na construção desses documentos, e, obviamente, em sua leitura, para compreensão do posicionamento da instituição acerca da formação integrada em consonância com um projeto societário.

Vázquez (1977, p. 159) afirmou que “os educadores também devem ser educados. Repele-se assim a concepção característica de uma sociedade dividida em duas partes: em educadores e educandos, com a particularidade de que os primeiros se abstraem do processo de

educação”. O autor afirma que, para que haja transformação, toda a sociedade precisa ser transformada, e essa missão passa também pelos educadores, com sua necessidade constante de busca pelo conhecimento. Vázquez (1977, p. 160) ainda complementa afirmando que “jamais poderá haver educadores que não necessitem, por sua vez, ser educados”.

A formação integrada fica comprometida sem a diferenciação clara entre formação para o mundo do trabalho e formação para o mercado de trabalho. A formação integrada também fica comprometida sem o compromisso dos docentes em favor da superação da teoria do capital humano. No entanto, as ações da instituição apontam para um esforço no sentido dessa formação ao priorizar relações democráticas baseadas no diálogo, tanto em relação a gestores-docentes quanto a docentes-estudantes.

4.2 Investimentos para integração

Fazem parte da unidade de análise “Investimentos para integração” as seguintes categorias iniciais: investimentos orçamentários; formação integral; Base Nacional Comum Curricular e formação de professores. Somando um total de 160 referências, 123 nas respostas dos docentes, 5 dos gestores e 32 dos estudantes. Esses números representam a proporção que essa unidade de análise é significativa para esses sujeitos e para esta pesquisa, visto que cada docente fez referência a ela quase cinco vezes, cada gestor fez referência pouco mais de duas vezes e cada estudante fez referência a ela, em média, quatro vezes.

Investimentos orçamentários compõem um dos pressupostos de Ciavatta (2012). Para essa autora, torna-se inviabilizado o processo de formação integrada sem investimentos para tal, garantindo educação pública e gratuita a todos. Entre esses estão, investimentos em infraestrutura, com laboratórios, salas de aula adequadas, espaços para vivência nas instituições e bibliotecas, além de investimentos intelectuais aplicados na qualificação e valorização dos profissionais da educação, promovendo concursos públicos e investindo em planos de carreira.

Essa categoria inicial foi evidenciada 25 vezes nas respostas de docentes e 2 nas respostas dos gestores. Ao serem questionados se os investimentos destinados pela União são suficientes para manutenção da instituição na promoção da formação integrada, alguns docentes responderam que são suficientes, conforme nota-se a seguir.

Relativamente sim. Todavia, na maior parte das vezes tais recursos são mal aplicados e de certo modo mal distribuídos. (DOCENTE L).

Entendo que são parcialmente suficientes. Como o Câmpus ainda tem uma infra estrutura nova ainda não temos tantas dificuldades. Mas entendo que se as coisas se

mantiverem da forma que estão pode se tornar um processo muito complicado em pouco tempo. (DOCENTE W).

Já o Docente A admitiu que “Não conseguiria responder essa pergunta, pois não participo da gestão orçamentária da instituição”. Já os docentes M e Q manifestaram dúvidas em relação ao orçamento destinado à instituição ser ou não suficiente, mas um deles também comentou sobre uma possível falta de disposição da gestão, juntamente com os docentes, para implementar projetos e ações que levem à formação integrada, como pode ser verificado nas seguintes unidades de contexto selecionadas e transcritas abaixo.

Não tenho certeza para afirmar, mas considerando nossas reuniões sobre orçamento, penso que não. (DOCENTE Q).

Esse assunto é muito complicado. Não sei sinceramente se o que falta são recursos ou uma dedicação maior da instituição e de seus docentes na implementação de uma formação integrada. (DOCENTE M).

O posicionamento desses docentes faz menção ao planejamento orçamentário e sua prestação de contas, questionando se ela é apresentada de forma clara e periódica à comunidade interna e externa da instituição. No entanto, a maioria dos docentes foi enfática ao responderem que os investimentos não são suficientes, conforme verificado abaixo.

Não. Deveria haver mais investimentos para a estrutura da instituição e para a formação docente diante dessa proposta [...]. (DOCENTE J).

Não. A instituição possui muitas carências financeiras, principalmente a falta de laboratórios e insumos para as aulas e pesquisas. (DOCENTE S).

Não. Como é possível integrar conhecimentos teóricos e práticos sem que haja laboratórios bem equipados e insumos suficientes? Ou sem que se possam realizar visitas técnicas que ajudem a ampliar as vivências, a cultura e os conhecimentos? (DOCENTE T).

Não, ainda falta um maior investimento para garantir a aquisição de equipamentos e insumos para as aulas práticas, para adquirir mais livros para as bibliotecas, para manutenção predial, para as visitas técnicas, etc. (DOCENTE V).

Esses posicionamentos evidenciam que os investimentos destinados não são suficientes para formação que abarque cultura, ciência e tecnologia baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Os docentes S, T e V ressaltam a carência que vivenciam com a falta de laboratórios e equipamentos para ministrarem aulas que possibilitem melhor processo de ensino-aprendizagem. Eles apontam, também, a falta de insumos para serem utilizados nas aulas práticas, considerando que eles são essenciais para a formação de profissionais nos cursos técnicos.

A escassez de recursos afeta tanto a estrutura física e organizacional das instituições quanto a formação e qualificação dos profissionais da educação. A redução de investimentos para a área educacional tem sido recorrente e é sentida, diretamente, na sala de aula pelos docentes, conforme apontado pelo Docente P: “Estavam sendo, no entanto com os cortes que aconteceram nos últimos anos, acredito que não vai ser possível essa formação de qualidade”.

Seu posicionamento coaduna com as respostas dos gestores A e B, que caminham na mesma linha da maioria dos docentes. Os gestores responderam o seguinte.

Não. Infelizmente desde 2016 o campus vem sofrendo uma drástica redução orçamentária o que em grande medida prejudica a realização de um processo ensino aprendizagem com a qualidade desejada pela equipe gestora e pelos servidores docentes. Essa redução atinge todas as áreas (pedagógicas e administrativas), cursos e modalidades de ensino do campus. (GESTOR B).

Ainda não são suficientes para a aquisição de todo material necessário às demandas apresentadas pelos servidores (Docentes e Técnicos Administrativos). (GESTOR A).

Já o Docente X, além de se posicionar apontando para os desafios enfrentados por causa dos investimentos insuficientes, levanta outro fato interessante, que é a diversidade de alunos que os IF recebem.

Infelizmente não, pois as demandas para os docentes são muitas e a formação baseada no currículo integrado demanda muito tempo de dedicação para ocorrer de forma integral em todos os cursos, principalmente pensando no Instituto Federal que possui uma diversidade de públicos com necessidades tão específicas. Há a necessidade de reforço não apenas no quadro docente, mas também pedagógico. (DOCENTE X).

As instituições procuram oferecer uma formação verticalizada, com o ingresso do estudante para cursar o ensino médio e com a possibilidade de se especializar em sua área, já que a instituição oferece desde o ensino médio e EJA até os níveis de pós-graduação de mestrado e doutorado. Dessa forma, o público que ingressa, a cada ano, é bastante diverso, cada qual com suas especificidades, e isso demanda cursos de formação continuada, especialmente para trabalhar no campo da educação profissional, além de requerer materiais e recursos pedagógicos próprios para situações diversas.

Após o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef em 2016, segundo Antunes (2018, p. 269, grifos do autor), “Iniciou-se, então, uma nova fase da *contrarrevolução preventiva*, agora de tipo *ultraneoliberal e em fase ainda mais agressiva*”. Um projeto econômico neoliberal, que privatiza empresas estatais e busca diminuição de direitos trabalhistas, prioriza os interesses de mercado em detrimento dos interesses sociais e acaba por acarretar a diminuição de investimentos em setores públicos da sociedade, como educação e saúde. Essa diminuição pode

ser exemplificada pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95 em 2016. Oliveira, Dusek e Avelar (2019) apresentam, de forma contundente, o contexto da aprovação dessa EC,

Os orçamentos associados à área social (educação, saúde, combate à fome etc.) se reduzem; em contraponto, ampliam-se os recursos para pagamento de juros e amortização da dívida. Essa metodologia empregada provoca severa ameaça à garantia do direito à educação com equidade e qualidade, criando um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira. (OLIVEIRA; DUSEK; AVELAR, 2019, p. 377).

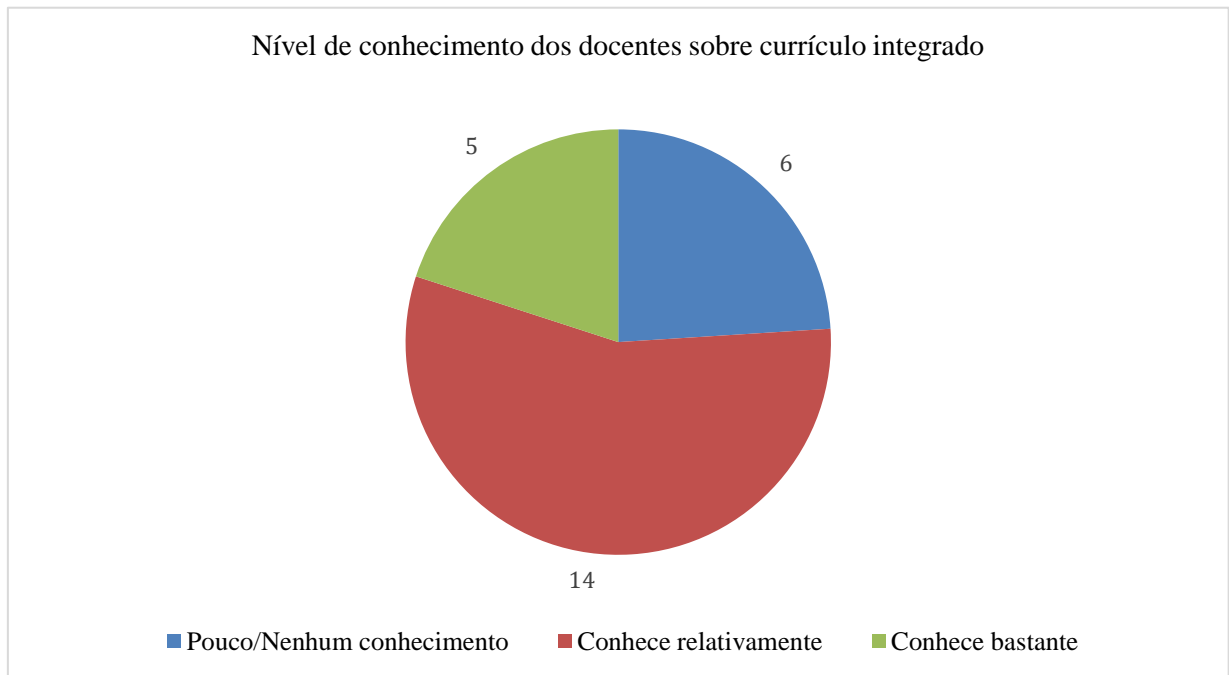
Esse “congelamento” de valores cria obstáculos para que as instituições de ensino consigam sobreviver e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Para acentuar os desafios, em abril de 2019, o MEC noticiou o bloqueio de 30% do orçamento das instituições de ensino federais¹⁸, entre universidades e Institutos Federais, o chamado contingenciamento de verbas, que só foram liberados no final daquele ano. Embora gestores e a maioria dos docentes percebam as dificuldades orçamentárias nesse contexto da EC e de contingenciamento, ainda assim, alguns docentes não souberam responder se os investimentos são ou não suficientes para desenvolver uma educação que contemple o tripé.

Formação integral, outra categoria inicial, foi evidenciada 72 vezes nas respostas de docentes, 3 nas respostas de gestores e 32 nas respostas de estudantes. Corresponde à formação que considera a compreensão da realidade como um todo e, da mesma forma, do sujeito também em sua totalidade. Entende que conhecimentos considerados de formação geral e conhecimentos considerados de formação profissional se conectam de forma orgânica, visto que não existe conhecimento técnico sem base científica, bem como não existe conhecimento de formação geral que não esteja imbricado na força produtiva. Por isso a importância da integração, visto que formação profissional sem formação geral se torna adestradora.

Os docentes foram questionados a responderem, de forma objetiva, qual seu nível de conhecimento sobre currículo integrado.

¹⁸ Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/2687-nota-oficial-sobre-o-bloqueio-do-orcamento?Itemid=609> <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/2762-conif-continua-mobilizado-para-reverter-bloqueio-de-recursos?Itemid=609> <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/3177-orcamento-e-planejamento-sao-temas-de-destaque-na-abertura-da-ultima-reuniao-do-ano?Itemid=609>

Gráfico 2 – Nível de conhecimento dos docentes sobre currículo integrado



Fonte: elaborado pela autora.

Dos 25 sujeitos respondentes, 14 disseram que conhece relativamente a proposta de currículo integrado, enquanto 6 conhecem pouco e 5 conhecem bastante. Para complementar esse questionamento, solicitou-se que respondessem de que forma seu cotidiano na instituição colaborava para atingir os objetivos propostos no PPPI e PDI a respeito do currículo integrado. Algumas respostas puderam demonstrar que existem docentes um pouco alheios ainda à proposta da formação integrada, conforme respostas abaixo.

De modo geral, a estrutura organizacional não colabora para a efetivação do currículo integrado. (DOCENTE I).

Meu cotidiano sinceramente colabora muito pouco ou nada para um currículo integrado. (DOCENTE M).

Diante desse posicionamento, percebe-se certa estranheza em relação à proposta de formação integrada, o que é, de certo modo, compreensível, pois, de acordo com Moura (2014), as licenciaturas e os bacharelados proporcionam uma formação básica nas diversas disciplinas, no entanto, em sua maioria, não se comunicam com a docência na educação profissional. As respostas desses docentes indicam a falta de diálogo entre o ensino propedêutico e o ensino profissional.

Apesar do posicionamento desses, outros docentes sinalizaram que o caminho para a formação integrada está sendo percorrido pela instituição ao utilizar o espaço das semanas de planejamento pedagógico, no início de cada semestre, para a discussão a respeito desse tema.

Temos as semanas pedagógicas no início de cada semestre para discussões sobre essas questões, entre outras. Temos reuniões semanais do colegiado docente, nas quais entram esses temas. Tivemos várias reuniões para a construção (coletividade) dos PPPI e PDI. (DOCENTE C).

Durante as semanas de planejamento é proposto pelos coordenadores dos cursos um momento para pensarmos em possíveis atividades integradoras entre as disciplinas, mas isso ainda ocorre de forma incipiente, não muito estruturada e sem controle pela gestão. Alguns cursos já possuem a disciplina que visam essa integração como é o caso da disciplina "Projeto integrador", mas mesmo essa cada professor dá uma aula contribuindo com determinada temática e não acompanha todo o processo da disciplina. Então, a ação é isolada. (DOCENTE X).

As semanas de planejamento pedagógico proporcionam excelentes oportunidades para discussões acerca da formação integrada, visto que todos os docentes são convocados a participarem. Conforme o Docente X pontuou, embora existam ações pontuais desenvolvidas por um ou outro docente, isso não configura o currículo integrado por se tratar de ações isoladas e sem continuidade. Mesmo assim, esses momentos podem ser direcionados à promoção de debates, enriquecendo o conhecimento de todos. Essa possibilidade vai ao encontro da proposta de Araújo e Frigotto (2015) quando apontam para o trabalho coletivo e cooperativo.

As diferentes possibilidades de procedimentos de ensino favorecem mais ou menos o projeto de ensino integrado quando são organizados para promover autonomia, por meio da valorização da atividade e da problematização, e para cultivar o sentimento de solidariedade, mediante do trabalho coletivo e cooperativo. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 72).

Ainda tentando investigar os docentes sobre a influência do seu trabalho cotidiano na busca pelos objetivos propostos no PPPI e PDI a respeito do currículo integrado, as respostas indicaram que eles percebem a necessidade de promover mudanças em suas práticas e, de alguma maneira, procuram superar esses desafios. Eles afirmaram estarem dispostos a mudar suas práticas e romper com a formação tradicional e ainda fragmentada.

Acredito que o fato de atuar na área técnica me força a refletir e me atentar mais para o currículo integrado. A minha "caixinha" não flui se estiver descolada de outras "caixinhas" além de todo o aspecto da formação integrada. (DOCENTE A).

A instituição colabora com o regime de trabalho (Dedicação Exclusiva) que proporciona uma ação mais próxima e orgânica com as turmas. No que se refere à organização do trabalho pedagógico não há nenhuma ação que contribui para atingis os objetivos refere ao currículo integrado. (DOCENTE P).

Conforme o Docente P, o fato dos estudantes poderem contar com a presença dos professores por um período integral na instituição corrobora a aprendizagem, tendo em vista maior proximidade entre docente e discente. No entanto, o respondente aponta para a ausência de ações direcionadas, especialmente ao currículo integrado.

Diante das narrativas a seguir, vê-se o compromisso dos docentes com a formação integral e autônoma dos estudantes.

Estamos falando da formação de um cidadão, trabalhador, questionador e que irá se apropriar de seu conhecimento técnico para se consolidar como um agente de transformação no mundo do trabalho, podendo assim, transformar sua própria realidade. (DOCENTE A).

Na medida que tento estimular a autonomia do aluno, que reconheço a necessidade da formação profissional e humana, quando me disponho a interagir com colegas de outras áreas/disciplinas para construir esta formação, a medida que busco desenvolver ensino, pesquisa e extensão, quando compreendo o papel da instituição. (DOCENTE K).

Esforço por romper com a fragmentação do conhecimento buscado relacionar teóricas com práticas cotidianas ou científicas, procuro interagir com os alunos estimulando que eles exemplifiquem casos de suas vidas relacionadas ao conteúdo trabalhado além de tentar uma inter-relação com a área técnica de cada curso. (DOCENTE V).

Analisando essas narrativas, percebe-se que, embora encontrem desafios a serem superados para, de fato, ministrarem o ensino integrado, há uma preocupação coletiva com a formação integral, que proporcione autonomia aos estudantes, autonomia no sentido de serem sujeitos e construtores de sua história. Araújo e Frigotto (2015) afirmaram que o educador é responsável por mediar a relação entre a cultura elaborada e o educando, mas, para que isso aconteça de forma satisfatória, ele deve se orientar por um projeto político-pedagógico que seja capaz de fazer com que os estudantes possam compreender e intervir, de modo a transformar a realidade em que estão inseridos.

Ao questionar os docentes se eles se interessariam em integrar os conhecimentos de sua disciplina com conhecimentos de outras disciplinas e de que forma poderiam fazê-lo, alguns responderam que:

Sim. Embora ache difícil, tanto pela formação quanto pela composição do currículo, que é bastante engessado. Procuro desenvolver atividades que mobilizem conhecimentos de outras áreas, relacionando, por exemplo, a a leitura literária com a história, a filosofia e a sociologia ou a produção textual em diálogo com o conteúdo das disciplinas técnicas. (DOCENTE J).

sim. sempre busco exemplos e temas que envolvam diferentes conteúdos, pois vejo que a construção do conhecimento não deve ser fragmentada. Busco relações entre as diferentes matérias com a minha para que aumentem o interesse do estudante, principalmente quando se consegue relacionar fenômenos micro com os macroscópicos em diversas áreas da ciência. (DOCENTE K).

Sim. Por meio de planejamento conjunto com outros professores de conteúdos, palestras e projetos que visam proporcionar aos educandos o desenvolvimento de conhecimentos que visam contribuir para a formação integral do ser humano. (DOCENTE L).

Confesso que eu poderia tentar mais, mas é sempre tão corrido, o tempo é um grande inimigo. Na EJA é interessante pois já faz parte dos PPCs. (DOCENTE Y).

Embora alguns docentes busquem alternativas e possibilidades de fazer a integração entre conteúdo de uma com outras áreas, ainda não há um aprofundamento nessa prática. Daí a importante necessidade de propostas institucionais a serem desenvolvidas no sentido de orientar e apoiar o trabalho docente com a finalidade de alcançar os objetivos da integração curricular. A superação da fragmentação do conhecimento busca a percepção da realidade como um todo. Como afirma Pistrak (2011, p. 96), “Na escola, uma disciplina científica não é uma matéria absolutamente independente, definida unicamente pela ciência a que pertence e seus respectivos objetivos”. As disciplinas precisam estar integradas para se conectarem à realidade em sua totalidade.

Vale ressaltar outra problemática no ensino que foi apontada pelo Docente Y, que é a excessiva carga de trabalho enfrentada por eles. Entende-se que a maioria dos docentes dos IF é concursada com o regime de trabalho de dedicação exclusiva, a fim de se dedicarem de forma ampla ao ensino, à pesquisa e à extensão. No entanto, mesmo com esse regime de trabalho, ainda há demanda de falta de professores e extensa carga horária burocrática, por isso, mesmo com dedicação exclusiva, alguns docentes ainda não conseguiram se organizar para o desenvolvimento da integração curricular.

Em outra pergunta, os docentes foram questionados se conseguiriam relatar alguma experiência em que tivessem contemplado (parcial ou integralmente) a proposta de formação integrada. As respostas vieram a reforçar a discussão anterior, evidenciando os desafios que a formação integrada propõe, conforme nota-se a seguir.

Conseguir de fato essa integração é difícil, mas já participei de projetos de ensino que tiveram bons resultados por agrupar disciplinas e professores diferentes, que compreendia diversas dinâmicas como gincanas, questionários, caça ao tesouro etc. Vejo que no desenvolvimento de projetos de pesquisa, estágios e monitorias, mesmo que contemplando um número menor de alunos pode-se promover a integração de muitas disciplinas (principalmente as técnicas), mas sem perder a formação humana nos desafios encontrados para o desenvolvimento desses. (DOCENTE K).

A partir da concepção de formação omnilateral dos educandos e do desenvolvimento de práticas pedagógicas na condução de minhas disciplinas, na orientação de projetos de iniciação científica e no desenvolvimento de projetos integradores com docentes de diferentes áreas do conhecimento, de modo a possibilitar aos estudantes a compreensão do mundo do trabalho e sua articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia. (DOCENTE L).

Sim, algumas experiências desenvolvidas e outras que participei por meio de projetos de ensino. A articulação de professores e disciplinas nesse projetos foram por afinidades e diálogos de "corredores". Um exemplo foi o projeto de ensino sobre a Copa de Futebol no Brasil, no qual as áreas de Biologia, Educação Física, Geografia e Matemática, realizam análises sobre os legados da copa do mundo no Brasil para o nosso país. (DOCENTE P).

Particpei de um projeto interdisciplinar envolvendo os alunos das turmas de terceiro ano dos cursos técnicos em tempo integral e a maioria dos professores que lecionavam para estas turmas. Nesta oportunidade, reunimos muito e planejamos cada atividade que iríamos desenvolver com os alunos. Estávamos todos meio perdidos no início e progressivamente o projeto foi encorpando, ganhando dinamismo e no final foi um sucesso. Foi um grande aprendizado para mim. (DOCENTE V).

Percebeu-se que existem iniciativas importantes nessa busca pela integração. No entanto, muitas são ações pontuais, como projetos integradores e projetos de ensino, mas, para além dessas atividades em si, demonstram a necessidade de “adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica”, como aponta o pressuposto “c” de Ciavatta (2012, p. 100). Os docentes, em sua maioria, acreditam na formação integrada e, de alguma forma, tentam desenvolvê-la.

A experiência relatada pelo Docente V é encorajadora para aqueles que se sentem desacreditados em propor projetos coletivos. A incerteza inicial foi superada e substituída por um processo que traduziu a educação buscada por esta pesquisa, na qual os docentes estejam sempre críticos à sua prática. Conforme Freire (1996, p. 38) apontou, “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, o que se busca é que, em um movimento cíclico e orgânico, o docente sempre repense sobre sua prática, buscando aprimoramento tendo em vista a formação integral de seus estudantes.

Um dos docentes descreveu sua coordenação e participação em um projeto de ensino, que tinha como objetivo a integração:

Durante dois anos, coordenei um Projeto de Ensino cujo objetivo era promover uma atividade de caráter transdisciplinar e integrador, em que os professores de diferentes disciplinas das turmas de terceiros anos se uniram, promovendo uma atividade em forma de seminários expositivos. Nesses encontros, em vez da matéria curricular, priorizavam-se abordagens e conhecimentos de mundo ligados às vivências cotidianas dentro e fora o campus. Os encontros tinham como objetivo gerar um contexto de discussão e de exposição de temáticas e visões das mais diversas áreas, todas elas tematizando princípios de humanidades, conceitos relacionados à cultura, civilização e comportamentos, pilares da vida em sociedade. Eram bases fundamentais que entendíamos ser de suma importância para o indivíduo que, no mercado de trabalho, precisaria para ser um bom profissional. Pois entendíamos que, inserido em seu ambiente de trabalho, o profissional necessitaria de uma atuação norteada por conhecimento político, ético e, principalmente, humano. Promovendo discussões nesse âmbito, tencionamos construir um contexto de formação, questionamento, contestação e revisão de antigos e tão importantes aportes culturais que se faziam imprescindíveis para a futura atuação de nossos estudantes. (DOCENTE U).

A experiência descrita pelo Docente U vai ao encontro da proposta da formação integrada, buscando formação de estudantes a partir de conhecimentos que os possibilitassem inserção no mundo do trabalho de forma menos alienada e mais emancipada. A formação integrada busca articulação entre trabalho, ciência e cultura, fazendo com que a classe

trabalhadora se aproprie dos conhecimentos científicos e possibilitando a formação para o mundo do trabalho, e não para simples adaptação ao mercado de trabalho.

As respostas da maioria dos docentes coadunam com a resposta do Gestor B, que acredita que a integração entre formação geral e específica pode contribuir para formação humanizadora e para enfrentamento dos problemas da realidade brasileira.

[...] é uma instituição que tem como projeto a formação Integral de seus estudantes. Investindo num itinerário formativo que envolvam conteúdos filosóficos, sociais, culturais, dentre outros, faz com que esse aluno tenha condições de, para além da formação técnica profissionalizante, perceber e atuar na sua realidade social de maneira crítica e autônoma. Tal formação pode, em grande medida, fazer com que ele compreenda e busque essa superação do dualismo de classes bem como ajudá-lo na percepção e enfrentamento dos problemas da realidade brasileira. (GESTOR B).

O Gestor B entende o ensino médio integrado no mesmo sentido que Simões (2010, p. 117) o definiu: “Uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”. Nesse sentido, o que se busca é uma escola com objetivos amplos, que esteja fora dos interesses imediatos, pragmáticos e utilitários.

Em relação aos estudantes, quando questionados se antes de seu ingresso no IF já sabiam que o ensino médio seria ministrado junto ao ensino técnico e se esse foi um dos motivos para escolha de estudar nessa instituição, obtiveram-se respostas diversas. De forma unânime, eles apontaram que já sabiam da integração, no entanto, divergem quanto à escolha da instituição por esse motivo.

[...] um motivo para me ingressar [...], que oferecia o curso e o ensino medio dentro de 3 anos. Meu objetivo ao conseguir me matricular [...] foi (e contuina sendo) minha formação academica junto a tecnica para poder atuar no mercado de trabalho na área em que desejo seguir. (ESTUDANTE B).

Eu já sabia que estaria cursando um curso técnico integrado ao ensino médio, todavia, ainda não entendia exatamente como se daria tal formação. O curso técnico foi um fator de peso para escolha [...], uma vez que eu tinha planos de seguir na área escolhida e, por conseguinte, eu entendia a importância de ter um primeiro contato antes da graduação. (ESTUDANTE C).

Sim, a partir de algumas informações que minha família e eu havíamos encontrado no site do próprio instituto e por meio de várias pessoas que tinham consciência da existência do instituto federal, soubemos que o ensino técnico é integrado ao ensino médio convencional, e sim, foi um dos pontos mais importantes para escolher [...], visto que um ensino técnico contribui para uma qualificação maior que apenas o ensino médio completo, assim podemos ter mais oportunidades nesse mercado de trabalho tão concorrido, além disso, o ensino técnico também é uma forma de adquirirmos outros conhecimentos que não adquiriríamos em outras instituições de ensino, assim nos preparando para a vida de uma forma geral. (ESTUDANTE F).

Sim, estava ciente do modelo educacional na Instituição assim que fiz a inscrição para a realização da prova. E este foi um dos principais motivos para escolher o IF, já que

estaria mais próximo ao mercado de trabalho e a área que tinha objetivo de seguir na época. (ESTUDANTE H).

Sabia. Mas não foi um ponto para minha escolha em estudar na instituição, pois eu não queria uma formação técnica. Porém, como não haviam muitas escolhas na região em que moro, acabei optando [...]. (ESTUDANTE E).

Em sua grande maioria, os estudantes escolheram a instituição por causa do ensino médio integrado. Eles também decidiram estudar no IF por ser uma escola pública, gratuita e de qualidade social, além de ter em vista uma formação inicial que possibilitasse, antes da conclusão, o ingresso no trabalho assalariado, mesmo que seus objetivos fossem dar continuidade aos estudos. Essa é uma problemática muito comum em nosso país, conforme explica Ramos (2010, p. 56), “[...] o ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente adversa, em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio”.

Muitas famílias compostas por jovens em idade escolar não conseguem manter seus filhos na escola até a conclusão da educação básica sem que eles contribuam com a renda necessária ao sustento familiar. Com isso, jovens estudantes, ainda no ensino médio, são obrigados a conciliar estudos com trabalho assalariado, enfrentando os desafios inerentes às duas situações.

Ao serem questionados se os conteúdos trabalhados em determinada disciplina se relacionam com os conteúdos de outras disciplinas, os estudantes demonstraram compreender a importância dessa integração.

Sim, durante as aulas ministradas muitas vezes percebemos que uma disciplina complementa a outra, como no caso de matemática e física, a qual uma é a ferramenta de uso da outra (respectivamente), outro caso seria em química e operações unitárias. Por isso muitas vezes os professores utilizam do recurso de atividades complementares ou trabalhos interdisciplinares deixando ainda mais claro e mais cooperativo a ligação entre todas as ciências, como por exemplo, disciplinas que se juntam muitas vezes com inglês, como forma de interiorizar esse idioma que é tão importante para a nossa formação, entre elas, história e práticas de laboratório, além disso alguns professores juntamente com alunos apresentam trabalhos colaborativos como educação física e as formas de artes para trabalhar temas como suicídio, bullying dentre outros. (ESTUDANTE F).

São esporádicos esses acontecimentos. Ocorreu entre Geografia e História (durante a mesma série) para a explicação sobre centros urbanos, surgimento de Goiás, tipos de produção do Brasil, por exemplos. (ESTUDANTE G).

Apesar de respostas contraditórias, já que o Estudante F afirma que muitos docentes utilizam a interdisciplinaridade e o Estudante G aponta que essa interdisciplinaridade ocorre apenas de forma esporádica, esses estudantes demonstraram compreender o sentido da integração. Pode-se perceber que a integração não ocorre de forma sistemática, mas por meio

de ações pontuais, o que corrobora as falas docentes. Para complementar esse questionamento, foi solicitado que os estudantes dessem exemplos de como poderia ocorrer a integração de conteúdos.

Bom, uma opção como é demanda da escola obter horas complementares seria aulas conjuntas dos professores que ministram matérias semelhantes em momentos vagos ou ao sábados como complemento. Outra opção precisaria da disponibilização das outras disciplinas em realiza-la sendo, um exemplo, uma semana especial para a apresentação/ introdução desses conteúdos aproximados aplicados juntos, assim economizando tempo, posteriormente sendo usado em outros estudos específicos de cada matéria. (ESTUDANTE B).

[...] A integração poderia ser feita, por exemplo, entre matérias como Desenho Básico e Mecânica dos Solos, ofertada ao curso de Edificações, e Geografia 1, pois abordam questões como planejamento urbano e formação da litosfera, respectivamente, assim como apresentado na disciplina do núcleo comum. Para o curso de edificações também seria possível a fusão parcial da disciplina de Noções de Estruturas e a disciplina de Física 1, pois ambas tematizam a mecânica dos sólidos. (ESTUDANTE C).

A integração de conteúdos poderia ocorrer de maneira mais direta, com colaborações entre os professores para passarem trabalhos em conjunto. Houve por exemplo uma vez que duas matérias técnicas apresentavam o mesmo conteúdo no mesmo período de tempo, então os alunos estudaram isso duas vezes. Poderia ter tido um maior diálogo entre os professores para passarem trabalhos em conjunto, o que traria uma maior eficiência. (ESTUDANTE D).

[...] muitas vezes os professores utilizam do recurso de atividades complementares ou trabalhos interdisciplinares deixando ainda mais claro e mais cooperativo a ligação entre todas as ciências, como por exemplo, disciplinas que se juntam muitas vezes com inglês, como forma de interiorizar esse idioma que é tão importante para a nossa formação, entre elas, história e práticas de laboratório, além disso alguns professores juntamente com alunos apresentam trabalhos colaborativos como educação física e as formas de artes para trabalhar temas como suicídio, bullying dentre outros. (ESTUDANTE F).

Os estudantes compreendem a importância da formação integrada e conseguem perceber conteúdos que seriam mais valorizados se trabalhados de forma conjunta entre as diversas disciplinas e os docentes. Essa posição dos estudantes vai ao encontro do que Ramos (2017, p. 35) afirma: “No ensino, é preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social. Para isso, eles devem ser aprendidos no seu campo científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros campos distintos (interdisciplinaridade)”. Pela mediação pedagógica da disciplinaridade e interdisciplinaridade, segundo Ramos (2017), seria possível a integração curricular abrangendo o trabalho, a ciência e a cultura.

Por fim, foi solicitado que os estudantes refletissem sobre como consideravam sua trajetória no IF, se voltada para a formação integral, para acessar cursos de graduação, ou para o mundo do trabalho.

A maior influência que o IF teve em mim foi na minha formação humana, que por consequência também reflete para o mercado de trabalho e suas exigências. O IF me fez ter contato com as mais diversas pessoas e com a dinâmica que eles possuem de trabalhos em grupos aprendi a me relacionar melhor e a trabalhar em conjunto. A formação no IF também me trouxe uma visão política maior, aprendi a ter uma visão crítica sobre diversos assuntos e a debater sobre. Além de estarmos com uma formação técnica, também saímos de lá com um ensino médio de qualidade que nos permite ingressar em cursos de graduação. O IF abre várias portas tanto para a formação cultural quanto acadêmica dos alunos, minha experiência nele me moldou e me trouxe oportunidades que eu não teria em outras escolas. (ESTUDANTE D).

[...] A minha trajetória no If, acredito eu, é de forma geral voltada para todas essas oportunidades [“mercado de trabalho, cursos de graduação e formação humana”] tanto porque acredito que por tudo que já aprendi, convivi e reconheci dentro do If ,ela pode proporcionar varias oportunidades para mim futuramente, claro, a partir do meu esforço e disciplina, tanto também porque ainda não defini o meu objetivo central após terminar a trajetória do ensino médio no If, dessa forma acredito que essa instituição (pra mim), é tanto preparatória para o mercado de trabalho, pelo ótimo desenvolvimento com os cursos técnico e as respectivas disciplinas; para com cursos de graduação, visto que o ensino médio em geral é de ótima qualidade, tanto também como a formação humana que de forma geral é construída muito bem a partir da independência que temos e por convivermos com diferentes pessoas. (ESTUDANTE F).

A grade curricular ministrada pelos professores proporciona a possibilidade de rever a realidade a nossa volta. Frequentemente somos convidados a julgar de maneira fundamentada elementos que constituem nossa sociedade, o que torna estudar no Instituto uma experiência formadora de caráter e responsabilidade acadêmica e intelectual. (ESTUDANTE H).

A formação reflete em praticamente todas as áreas da nossa vida. A princípio, estar mais facilmente inserido no mercado profissional era um dos principais atrativos para meu ingresso na Instituição. Todavia, Instituto abre diversas portas para a autonomia e reconhecimento próprio e nos ajuda a traçar novos caminhos. Em suma, o que faz com que a formação seja única, está em todo processo institucional e no contato com professores qualificados por sua bagagem acadêmico e didática. Hoje, vejo a Instituição como uma maneira de me moldar de acordo meus objetivos futuros e conhecer outras realidade se não a minha. (ESTUDANTE H).

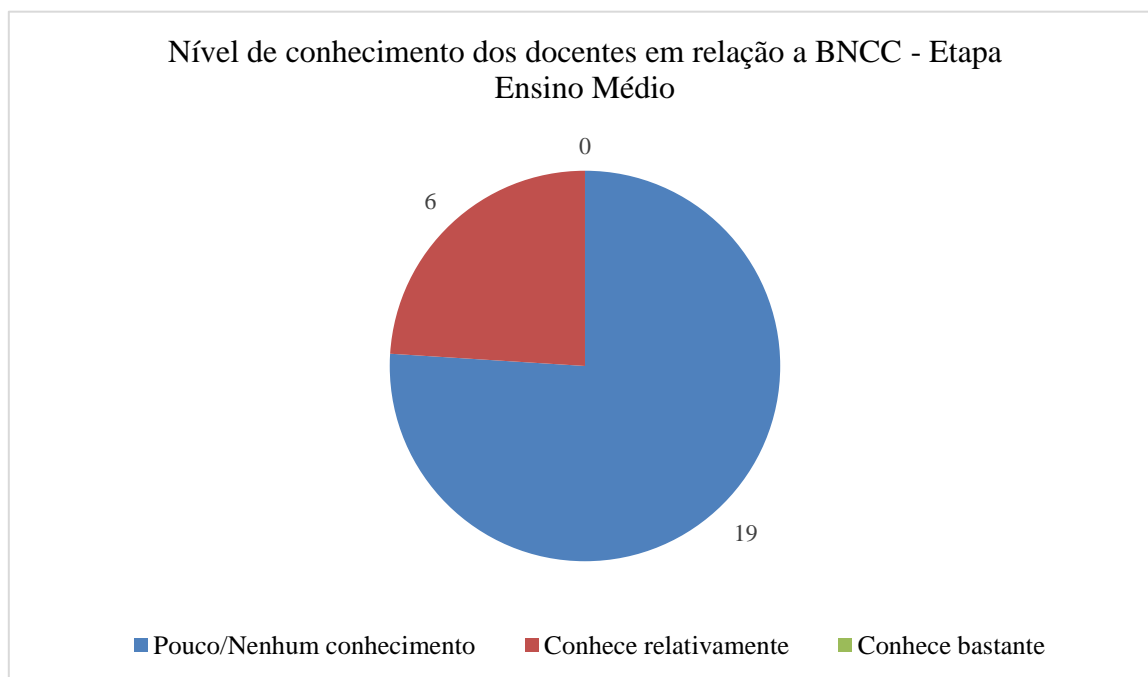
Mesmo com ações pontuais no âmbito da integração, percebeu-se a importância dessa instituição para a formação dos estudantes. Formação essa que os próprios educandos argumentaram estar além da simples mediação para ingresso em cursos de graduação, também além da formação para servir às demandas do capital. A formação integrada proposta está se construindo sob a luz da politecnicidade e omnilateralidade, almejando, assim, “a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção” (RAMOS, 2017, p. 29), buscando superar a dicotomia na educação brasileira que, sutilmente, estabelece a formação técnica e aligeirada para a classe trabalhadora e a formação acadêmica para a elite.

Já a categoria inicial Base Nacional Comum Curricular foi relacionada buscando perceber a compreensão dos docentes da instituição a respeito desse documento. Por ter sido homologada recentemente, em dezembro de 2018, faz-se pertinente a discussão para sua

implementação ou não, já que houve sinalização por parte do MEC de que o Enem será aplicado levando em consideração a BNCC.

Inicialmente, os docentes foram questionados a respeito de seu nível de conhecimento em relação à BNCC do Ensino Médio. As respostas constam no Gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3 – Nível de conhecimento dos docentes em relação à BNCC – Etapa Ensino Médio



Fonte: elaborado pela autora.

Dos 25 docentes, 19 responderam “Pouco/Nenhum conhecimento” e 6 responderam “Conheço relativamente”. Pôde-se perceber que, dentre os docentes pesquisados, nenhum deles afirmou ter conhecimento mais aprofundado sobre o documento.

A partir da resposta “Conheço relativamente”, os sujeitos foram convidados a responderem à seguinte questão dela decorrente: “Tendo em vista que a proposta de currículo integrado envolve também um projeto de sociedade, em que medida a BNCC, em seu modo de pensar, favorece ou não esse projeto?”. Obtiveram-se respostas interessantes para o debate:

Resumidamente, a BNCC busca libertar as disciplinas de conteúdos engessados. Porém, o modo com que os estudantes são avaliados para ingressar no nível superior, por exemplo, não condiz com está proposta. (DOCENTE I).

Penso ser justamente a tentativa de estabelecer ligações entre os conteúdos e o cotidiano dos discentes. Como eles poderão usar/aplicar os conhecimentos construídos na escola em seu dia a dia com a família, no trabalho... (DOCENTE Q).

O Docente I talvez ainda não tenha obtido conhecimento da afirmativa do MEC e Inep de que o Enem estará subordinado à BNCC. Já o Docente Q tentou trazer para discussão a

contextualização de conteúdos. No entanto, a contextualização, na perspectiva do currículo integrado, pressupõe “a íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69). Esse conceito difere da proposta da BNCC, que demonstra a perspectiva de utilitarismo dos conteúdos ao deixar de lado disciplinas como sociologia e filosofia e priorizar as disciplinas de matemática e português.

Há respostas que demonstraram outras leituras acerca desse documento, como percebe-se a seguir.

Na minha opinião a BNCC é perniciosamente unificadora. Fiz parte de um movimento junto a Associação Nacional dos Professores Universitários de História contra a proposta inicial da BNCC de excluir os currículos relacionados a história antiga e medieval. Fazia-se esta proposta absurda na tentativa de corrigir um erro histórico que era a desatenção às histórias indígenas e africanas. Entretanto, queria se corrigir um erro catastrófico cometendo outro de igual monta. Como meus primeiros contatos com a BNCC foram já na militância contra a sua intenção de excluir conteúdos de tamanha importância para entender quem somos e como chegamos até aqui carrego uma ojeriza latente pelo que a BNCC é e representa. Eu não vejo com bons olhos um projeto de sociedade unificador independente de qual seja ele já que em um regime como o nosso as diferentes ideologias se alternam no poder com possibilidades reais de lançarem mão do aparato educacional e podem portanto usar um projeto comum de abrangência nacional para seus fins podendo estes, infelizmente, serem últimos. Uma perspectiva curricular mais pulverizada e com maiores liberdades de cátedra promovem uma educação que realmente respeita a pluralidade de ideias, fazeres pedagógicos e transmissão à sala de aula daquilo que de fato o professor pesquisa. O exemplo que dei acerca do currículo de história mostra o perigo que uma perspectiva centralizadora pode de fato representar. (DOCENTE G).

Acho que não favorece muito. A BNCC está pautada em uma visão tecnicista e mercadológica de ensino. O currículo integrado é possível somente quando são feitas diferentes ações em prol de sua implantação. A formação docente e a realidade discente são ignoradas em grande parte por esses documentos. (DOCENTE J).

A BNCC deveria ser melhor compreendida e discutida antes de implementada. Infelizmente, a versão em curso da BNCC traduz as profundas disputas de poder entre dois ou mais projetos de sociedade. Tais disputas são reveladoras de que a sociedade brasileira ainda não foi capaz de construir uma política educacional que transcenda as diferenças político-partidárias e tampouco de traduzir a necessidade que temos de construir políticas educacionais robustas e a longo prazo, que proporcionem efetivamente o desenvolvimento da nação brasileira. (DOCENTE L).

Acredito que o projeto educacional que fundamenta o currículo integrado nos Institutos Federais e o projeto pedagógico que fundamenta a BNCC são diferentes e apontam para perspectivas distintas de sociedade, apesar do BNCC apresenta uma proposta híbrida de currículo (mistura de diferentes perspectivas teóricas). O currículo integrado dos Institutos Federais é fundamentado, em sua maioria (IFG incluído), por uma concepção crítica de educação e uma perspectiva de formação omnilateral com formação ampliada do trabalhador, tendo a cultura, a ciência a tecnologia como eixos centrais desta formação. (DOCENTE P).

Os docentes G e J discutiram, em consonância com o que foi alertado por Oliveira (2018), o caráter excludente da BNCC em relação aos docentes.

[...] dos argumentos elencados pelo governo em sua defesa permite perceber uma intencionalidade privatista e mercantil e um discurso de homogeneização que, como afirmamos acima, reforça e reproduz processos históricos de produção da exclusão social e confirma a profunda e intensa desvalorização da função docente por este governo. (OLIVEIRA, 2018, p. 56).

Por mais que a BNCC não seja currículo, mas um apoio a ele, ela centraliza conteúdos e discussões que não deveriam ser centralizados e sim amplamente discutidos com todos os docentes e gestores. Essa omissão traduz-se “no desrespeito à diversidade e à autonomia pedagógica, configurando-se em práticas educativas antidemocráticas nos espaços/tempos educativos. Desvalorizando os saberes dos professores e, sobretudo, desconsidera e silencia os saberes produzidos localmente” (ANTUNES, 2019, p. 59). Ao associar os interesses do mercado, a BNCC desconsidera o docente como sujeito histórico, com suas construções e contradições, configurando-se “em mais uma política educacional formulada e elaborada fora da práxis social dos/as professores/as” (ANTUNES, 2019, p. 60).

Os docentes J, L e P aproximaram a discussão no sentido de que a BNCC apresenta um projeto de sociedade e de educação distinto daqueles propostos em consonância com o currículo integrado, que propõe um projeto societário contra-hegemônico, conforme o pressuposto “a” de Ciavatta (2012).

O primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade no qual, ao mesmo tempo, se enfrentem os problemas da realidade brasileira, visando a superação do dualismo de classes, e as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de Educação, direção das escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho. (CIAVATTA, 2012, p. 98, grifos da autora).

O projeto societário e de educação vinculado à BNCC se distancia da formação humana integral ao menosprezar áreas como sociologia e história, ao passo que valoriza matemática e português, buscando a formação de mão de obra para atender aos interesses do mercado, com jovens sem criticidade e fáceis de serem manipulados. É um retorno à perspectiva das competências, esvaziando de conteúdo o currículo no que se refere aos fundamentos científicos, filosóficos e culturais, em benefício de conhecimentos práticos, pragmáticos e considerados imediatamente úteis.

Além disso, há a fragmentação do conhecimento, dividindo a educação básica em duas bases distintas, uma para Educação Infantil e Fundamental e outra para Ensino Médio. A BNCC fragmenta, ainda, ao desvincular o itinerário formativo da Educação Profissional do restante das áreas de conhecimento. Reitera-se, assim, que, por lei, os IF devem dedicar parte de suas vagas para o ensino médio integrado ao técnico, no entanto, os profissionais envolvidos nessas

instituições devem ficar atentos à manutenção desse propósito. Apontamentos feitos por Ramos (2020), em vídeo disponível na plataforma YouTube, apontam que, pela BNCC, o itinerário formativo da Educação Profissional poderá ser ofertado por empresas parceiras, como o Sistema S. Nesse entendimento, os IF poderão sofrer ataques para tornarem-se empresas parceiras para essa oferta, sendo desobrigados da integração entre educação básica e ensino profissional (RAMOS, 2020).

Os docentes G e L discutiram o caráter autoritário da Base. Tendo em vista que houve aprovação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB, com a condição de que ela entrasse em vigor após a aprovação de uma BNCC, impulsionou-se, assim, a aprovação da Base, acelerando o processo de discussão e construção desse documento norteador. Isso acarretou processo menos participativo e menos democrático. E sem a contribuição dos docentes e outros profissionais da educação na construção das políticas públicas, elas acabam ficando alheias ao trabalho que realmente é exercido em sala de aula. Para além do conteúdo, o método de sua instauração, por si só, já demonstraria um caráter pouco democrático.

Os IF, por sua autonomia didático-pedagógica conferida pela Lei de criação (BRASIL, 2008), não, necessariamente, precisam seguir a BNCC e separar os itinerários formativos, podendo manter a lógica da tentativa de integrar. Apesar disso, defende-se aqui que os IF, pelo seu papel na educação pública, gratuita e de qualidade social para a formação de jovens trabalhadores no Brasil, não podem estar alheios a essa discussão e implementação, para que, dessa forma, defendam a ampliação da formação integrada e não sua fragmentação. Nesse sentido, os profissionais da educação precisam conhecer o documento para se posicionarem em favor da formação humana integral, não permitindo que o currículo se limite ao que está enunciado na Base.

As respostas dadas pelos docentes originaram outra categoria inicial, também necessária ao entendimento da integração curricular, a formação de professores. Essa categoria inicial foi evidenciada 20 vezes, todas nas respostas de docentes.

Questionou-se aos docentes se, durante a graduação, tiveram contato com o debate sobre currículo integrado, solicitando que, caso a resposta fosse negativa, respondessem se acreditavam que a falta dessa discussão tenha influência em sua prática profissional na Rede Federal. Dos 25 docentes, apenas o Docente E afirmou ter tido contato, na graduação, com a discussão sobre currículo integrado, e, mesmo assim, apenas como ouvinte. Todos os outros docentes afirmaram que não tiveram essa discussão, como pode ser visualizado nas análises de contexto transcritas abaixo.

Nunca tive esse debate, tendo em vista que a formação inicial que tive não foi voltada para a docência. (DOCENTE S).

Não! mas tive contado com a discussão sobre interdisciplinaridade. De um modo geral, a falta da discussão sobre currículo integrado fez falta em minha prática profissional na Rede Federal no intuito de se construir um projeto de um currículo efetivamente integrado. (DOCENTE P).

Infelizmente não houve esse tipo de discussão e considero ter feito sim muita falta, me privando de ter uma visão mais abrangente acerca do assunto o que, de modo direto, teve impacto na minha atuação como docente dentro do IFG. (DOCENTE U).

Os docentes, entre tecnólogo, bacharéis e mesmo licenciados, afirmaram que, em sua formação inicial, não tiveram contato com discussões a respeito do currículo integrado. A falta dessas discussões na formação tornou-se um desafio no planejamento e na execução do currículo integrado nos IF, visto que, ao ingressar nessas instituições, mediante concursos, os servidores, e aqui se engloba também os técnicos administrativos, trabalharão com uma realidade distinta daquela abraçada pela sua formação profissional inicial.

Nesse sentido, Souza (2014) afirma que, apesar do Estado incentivar a oferta de cursos técnicos, em contrapartida não há política específica para formação dos profissionais que trabalharão com esses cursos, ao contrário, a formação desses sujeitos é baseada na perspectiva da fragmentação dos conhecimentos. O Documento Base referente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio apresenta essa problemática nos cursos de educação profissional.

Os professores das disciplinas específicas são formados, em geral, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência. [...] Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica. (BRASIL, 2007, p. 33).

As licenciaturas, no geral, formam profissionais em áreas específicas, como matemática ou história, no entanto, não apresentam as especificidades de se trabalhar com cursos do ensino médio integrado, assim, não levam em consideração as áreas desses cursos de formação profissional e as especificidades do mundo do trabalho. A esses profissionais falta “o diálogo com a dimensão profissional” (MOURA, 2014, p. 47), e, ao chegarem à instituição, terão dificuldades na integração da sua área de conhecimentos gerais com os conhecimentos específicos do curso técnico.

Da mesma forma, a dificuldade na integração ocorre com os egressos dos cursos bacharelados. Eles saem da graduação com o conhecimento específico da área profissional, no

entanto se formam sem conhecimentos relativos à docência e à docência no ensino médio integrado, com suas especificidades em relação ao mundo do trabalho e à integração curricular.

Devido a esse impasse é que Moura (2008) afirma que

[...] é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo. (MOURA, 2008, p. 32).

Moura (2008) propõe, então, que haja formação específica para quem irá ministrar aulas na educação integrada, como exemplo, uma “licenciatura específica para a EPT” (MOURA, 2008, p. 33). E, para os professores que já estão em exercício e não tiveram essa formação proposta por Moura (2008), faz-se necessário que a instituição forneça subsídios para formação continuada desses servidores, buscando prepará-los para essa modalidade. Essa perspectiva é apontada pelos Docentes A e N.

Não tive contato na minha graduação, por se tratar de bacharelado em Zootecnia. Essa discussão precisa ser feita em todos os momentos de planejamento acadêmico. Foram essas discussões que me ajudaram a entender e me aprofundar no assunto. Tenho percebido essa discussão mais presente nos últimos anos. Ela tem que ser constante, pois sempre teremos novos servidores na instituição, que precisam se apropriar do assunto. (DOCENTE A).

Sim, pois a minha graduação é em bacharel. Quando iniciei como professora, ainda não existia a modalidade de curso técnico integrado, o curso técnico em que eu lecionava era pós médio ou concomitante. Quando se tornou curso técnico integrado, não houve nenhuma formação ou capacitação a respeito do currículo técnico integrado. (DOCENTE N).

Conforme os relatos, fazem-se necessários investimentos e incentivos da instituição para que seus servidores tenham a formação continuada para atuarem como docentes ou técnicos administrativos na educação profissional e tecnológica. Nesse mesmo sentido, aponta o Documento Base: “Para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política” (BRASIL, 2007, p. 33). A formação continuada, então, é importante aliada para a implementação e consolidação do currículo integrado nas instituições de EMI.

A falta de formação inicial e continuada para se trabalhar com educação profissional e tecnológica dificulta, mas não impede a busca pela construção da integração curricular, como bem exemplificado pelos docentes V e Y.

Não. A falta de discussão e conhecimento sobre esse tema afetou com certeza as minhas atividades como docente. Os livros didáticos de biologia, ao meu ver, são muito técnicos e relacionam pouco com o dia a dia dos alunos e, em muitos casos, não dialogam com os interesses dos discentes tampouco com as disciplinas da área técnica dos cursos. A partir da vivência e de discussões com outras colegas, em especial da área de humanas, que consegui compreender melhor o tema e passei a buscar uma maior interação com os discentes, relacionar os conteúdos das disciplinas com o cotidiano dos alunos e com a área técnica dos cursos e a interação, em certos momentos, com outras disciplinas. (DOCENTE V).

Não tive, falta eu acho que faz, mas nada que impeça de ler e debater sobre para colocar tudo em prática. (DOCENTE Y).

A inexistência da formação inicial e continuada no âmbito da EPT pode ser amenizada com a busca do conhecimento pelo próprio docente. Apesar do trabalho, muitas vezes, ser exaustivo por causa de diversos fatores como falta de professores, excessiva carga horária ou por conta de reuniões e trabalhos demandados pela profissão, tendo em vista a dedicação exclusiva, os IF ainda possibilitam tempo para que os docentes possam se aperfeiçoarem.

A formação acadêmica dos docentes não proporciona discussões sobre o mundo do trabalho. No geral, o docente é formado na perspectiva de atender a dimensão econômica, então ele ingressa em uma instituição que possui, em seus documentos institucionais, a preocupação com a dimensão humana e social e com um projeto contra-hegemônico de educação e sociedade. Para o docente conseguir exercer sua função em consonância com esse projeto, é necessário que ele se aproprie dessas discussões, por meio de leituras, de vivências no mundo do trabalho, da participação em sindicatos ou, principalmente, da formação continuada.

Como afirma Pires (2016, p. 123), “[...] para além da definição de políticas educacionais [para a formação integrada], a materialização destas políticas depende de um universo mais amplo e complexo das instituições bem como da formação dos sujeitos que nela atuam”. A formação continuada deve ser um apoio para que os docentes e técnicos administrativos conheçam, discutam e se posicionem sobre as mudanças no âmbito das políticas educacionais para a educação pública, visto que a implantação dessas políticas muitas vezes não considera “a complexidade do trabalho docente e os aspectos que influenciam nessa atividade” (SOARES-JÚNIOR, 2018, p. 266).

Destarte, são necessários investimentos para a formação docente e investimentos orçamentários para a formação integrada. Formação que não se confunde com a proposta da BNCC, mas formação integral, no sentido da busca pela politécnica, “capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção” (RAMOS, 2017, p. 29), tendo como materialidade o trabalho como princípio educativo; que docentes e técnicos administrativos se reconheçam como trabalhadores, que

estão formando também trabalhadores; e que essa formação precisa esteja em consonância com um projeto societário contra-hegemônico.

4.3 História e memória para a construção da formação integrada

Compõem a unidade de análise “História e memória para a construção da formação integrada” as categorias iniciais: história e memória; e experiências de vida e conhecimentos prévios dos estudantes. Somou-se um total de 55 referências, 46 evidências nas respostas dos docentes, 2 nas respostas dos gestores e 7 nas falas dos estudantes.

“História e memória” constitui o pressuposto “f” de Ciavatta (2012, p. 101), intitulado de “Resgate da escola como um lugar de memória”, para a formação integrada nas instituições. Com base nesse pressuposto, questionou-se aos gestores se havia preocupação das gestões do campus (atual e anteriores) com a preservação da história e memória daqueles que compõem ou compuseram a instituição, e, se sim, de que forma. Eles responderam:

Existe, na continuidade do trabalho realizados pelos servidores que passaram pela instituição. (GESTOR A).

A preservação da memória e história da instituição não se dá de maneira objetiva e articulada no âmbito do campus. Ela acontece prioritariamente na oportunidade de resgate oral em momentos oportunos e em alguns documentos institucionais. O campus é uma unidade nova e a gestão tem feito registros fotográficos e por meio de matérias da coordenação de comunicação social, que no futuro podem se constituir em memória histórica e social do campus. Não existe atualmente nenhuma ação de gestão nesse sentido. (GESTOR B).

Percebeu-se que a resposta do Gestor A, a respeito da memória da instituição, caminhou no sentido da manutenção e continuidade do trabalho desenvolvido pelos servidores que, por algum motivo, não estão mais na instituição. Diferentemente, o Gestor B apontou que, como a unidade desse IF em análise possui uma história recente, no caso oito anos, essa preservação da memória e história, apesar de ainda não estar articulada, está sendo construída por meio de registros fotográficos e de matérias feitas pelo setor de comunicação. A fala do Gestor B vai ao encontro do pressuposto de Ciavatta (2012), mesmo que a manutenção da memória e história ainda não esteja estruturada. Ciavatta (2012) apresenta que

[d]ocumentos dispersos, preservados na história particular de muitos, fotografias, livros, papéis e objetos guardados com zelo e nostalgia podem alimentar a perspectiva de uma escola e de uma formação integrada e mais completa para os mais jovens, com reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres. (CIAVATTA, 2012, p. 101).

Faz-se necessário o conhecimento e a compreensão da própria história, sentido e propósito da instituição em que estão inseridos, para que os sujeitos “sejam capazes de construir organicamente seu próprio projeto político-pedagógico” (CIAVATTA, 2012, p. 98). Com esse autoconhecimento contínuo, os sujeitos se (re)conhecem como sujeitos históricos e pertencentes a essa instituição, facilitando a construção e o fortalecimento da formação integrada.

Para Ciavatta (2012), na medida em que a escola se apropria e apresenta a sua história para docentes, técnicos administrativos e estudantes, proporciona reconhecimento de sua identidade e maior interação entre os sujeitos e a instituição, facilitando a articulação da formação integrada. Mesmo que a instituição em análise ainda não tenha uma ação institucional nesse sentido, percebeu-se cuidado na preservação de sua história e memória.

Outra categoria inicial, experiências de vida e conhecimentos prévios dos estudantes, foi evidenciada 46 vezes nas respostas dos docentes e 7 nas respostas dos estudantes. Ela corresponde, em partes, ao pressuposto “d” de Ciavatta (2012, p. 100), qual seja “Articulação da instituição com os alunos e os familiares”. Nesse pressuposto, Ciavatta (2012) apresenta a discussão de que, para a formação integrada, a instituição deve se atentar para as condições em que os estudantes vivem, condições financeiras que possibilitem permanência e conclusão do curso, deslocamento e alimentação, necessitando processo de diálogo entre instituição e familiares. Além disso, é necessário compreender as expectativas que os estudantes possuem de si mesmos, se compreendem a realidade em que estão inseridos e qual a perspectiva “de inserção social e laboral que o mundo externo lhes oferece” (CIAVATTA, 2012, p. 100).

Nesse sentido, questionou-se aos docentes se, ao pensarem no percurso educativo que pretendem desenvolver ao longo do período letivo, abriam espaço para que a história de vida dos estudantes, seus afetos e familiares estivessem incluídos na disciplina, e, caso a resposta fosse afirmativa, de que forma. Segue uma resposta.

Penso sim, mas, por inúmeros motivos, acabo fazendo muito pouco. Num primeiro momento, enquanto professor de Língua Portuguesa, seleciono textos e temas diretamente relacionados ao universo do jovem e do adolescente. Além disso, no momento de selecionar obras literárias, também opto por aquelas que dialogam com a realidade social deles e com muitas de suas vivências. Outra coisa que também tento fazer é, durante as aulas, conceder voz aos alunos, para que possam, a seu modo, expressar suas visões e opiniões sobre as discussões empreendidas. Nesses momentos, suas leituras de mundo me permitem conhecê-los melhor e ver como seus olhares já se encontram "moldados" e determinados por diferentes estruturas sociais. Vale dizer que, o aluno nunca é chamado de "aluno", mas pelo seu nome assim como não recomendo que me chamem de "professor", pois o contexto de interação, a meu ver, é mais rico quando se estabelece entre indivíduos e não entre “funções” sociais. (DOCENTE U).

Conforme a resposta do Docente U, em função da sua disciplina possibilitar a escolha de textos aleatórios, ele tem a opção de fazer a inter-relação do conteúdo escolar com a vida cotidiana dos estudantes e fazer com que as discussões teóricas tenham significados concretos para a realidade social deles, deixando-os expor, transgredindo suas opiniões e modos de viver. Algumas disciplinas são compostas por conteúdos mais específicos dificultando para o docente essa interação de escola e vida cotidiana, mesmo assim, usando a criatividade e interação com os estudantes, é possível que o docente encontre espaço para estabelecer esse diálogo.

Outro fator relevante apontado por esse docente foi em relação à forma de tratamento, de denominação dos estudantes. Ao tratar os discentes pelos seus respectivos nomes, uma relação de proximidade e confiança é estabelecida entre eles. A relação entre o professor e o aluno, combinando severidade e respeito (LIBÂNEO, 1991), possibilita melhor processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre as possibilidades de incluir na disciplina espaços para falar sobre a história de vida dos estudantes, seus afetos e familiares, outras narrativas surgiram, conforme falas a seguir:

Sim, mas de forma indireta, pois ministro disciplinas do núcleo técnico, que, por vezes, nos dão menores possibilidades de acesso a esse contexto. No entanto, dentro dessa área, algumas disciplinas nos permitem trabalhar com a chamada "memória afetiva", que traz a história de vida dos alunos para mais próximo. (DOCENTE B).

Eu leciono microbiologia, alimentos, tecnologia. De uma forma ou de outra esses assuntos se contextualiza com situações vividas no passado. Se escuta muitas situações vividas por alunos e seus familiares principalmente do EJA. (DOCENTE E).

Sim. Sempre que vou iniciar um novo tópico, busco partir do contexto do aluno para ministrar os conteúdos, focamos neste e em suas particularidades e depois tentamos voltar para o dia a dia dos estudantes. Assim, a vida deles sempre tem possibilidade de espaço na construção do conhecimento. (DOCENTE Q).

Eu tento. Durante as aulas busco o diálogo com os alunos estimulando que eles reflitam aquilo que estamos trabalhando e relacionem com a sua vida. Nestes momentos questiono se alguém já percebeu ou viveu alguma coisa parecida ao abordado e que possa ser compartilhada com a turma. Porém, não é em todos os conteúdos que isso é possível ou fácil de estabelecer uma relação com a vida dos discentes. (DOCENTE V).

Percebeu-se que os docentes, em sua maioria, compreendem a importância de relacionar os conteúdos trabalhados em suas disciplinas com a vida cotidiana dos estudantes, seus conhecimentos e seus anseios. Nessa mesma perspectiva, Arroyo (2013, p. 266) aponta que “Os professores que ousam dar vez à riqueza de vivências dos educandos e dos seus coletivos percebem que os currículos se enriquecem”, riqueza presente no sentimento de pertencimento

dos estudantes como sujeitos históricos e participantes ativos na construção do conhecimento. Esse pesquisador ainda complementa:

Esse conhecer-se interessa ao próprio conhecimento. Este se dinamiza, se alimenta das indagações mais instigantes que vêm das experiências sociais. [...] Nessas vivências produzem seus saberes de si, alimentam seus valores, suas identidades que transmitem a seus(suas) filhos(as) e que levam às escolas, ao currículo e à docência como indagações não só deles, mas da condição humana. (ARROYO, 2013, p. 266).

Arroyo (2013) aponta que o conhecimento científico se apropria do (re)conhecimento dos estudantes, elevando as reflexões para além do conteúdo escolar, mas sobre a própria essência humana, seus limites e contradições. Sem o diálogo com a vida dos estudantes, suas vivências e conhecimentos, a formação caminha para a fragmentação, pois o estudante não conseguirá perceber sentido em compreender determinado conteúdo ou disciplina. Ainda no sentido de relacionar os conteúdos à história de vida dos alunos, outros docentes discorreram:

Claro. Para que o conhecimento tenha sentido, ele precisa fazer conexões com conhecimentos prévios e atuais do cotidiano dos alunos. Isso pode ser feito por meio de conversas, de exemplos partindo dos conhecimentos deles para as questões que vão sendo apresentadas nas aulas. Nenhum conhecimento começa do ZERO. Sempre há como fazer ligações com conhecimentos anteriores. (DOCENTE C).

Sim. Penso que se a disciplina não estiver relacionada a vida cotidiana dos estudantes o desinteresse aumenta. (DOCENTE F).

Sim. No início do desenvolvimento do Plano de Ensino é fundamental ao professor conhecer os seus estudantes, suas histórias, suas realidades socioeconômicas e culturais, suas experiências e os seus conhecimentos. Para que tal objetivo seja alcançado, eu, como professor, busco desenvolver um processo de escuta ao longo do processo formativo. Isto porque, os conhecimentos apresentados, compartilhados e construídos precisam fazer sentido para o educando para que haja aprendizagem significativa. Assim, na minha prática docente, os conteúdos, as metodologias de ensino e as práticas avaliativas são dialogadas com os estudantes. (DOCENTE L).

De acordo com Libâneo (1991), na sala de aula, o docente representa a autoridade em relação aos estudantes, mas essa autoridade decorre de sua qualificação intelectual e qualidades morais e técnicas decorrentes de suas experiências profissionais. No entanto, isso não o impede de manter boas relações com os estudantes, pois, além de ser mediador nas informações, fazer perguntas e incentivar os estudantes a terem autonomia de pensamentos, também deve ouvi-los e incentivá-los a manifestar seus pontos de vista.

Freire (1996, p. 81) apontou: “[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo”. As vivências, as experiências e o contexto de vida dos estudantes devem ser valorizados no

ambiente escolar, possibilitando não uma anulação das vivências extramuros escolares, mas uma construção com os antigos e novos conhecimentos adquiridos.

Diante disso, questionou-se aos docentes se eles se interessam em relacionar os conhecimentos de sua disciplina com os conhecimentos prévios dos estudantes, justamente por perceber a importância em considerar esses conhecimentos para a formação humana integral. Algumas respostas demonstraram que os docentes também compreendem essa importância:

Sim. Primeiro porque os conhecimentos prévios precisam ser considerados. Segundo, porque, os estudantes aprendem também em outros espaços para além da escola. Busco desenvolver metodologias de ensino que proporcionem aos estudantes o compartilhamento de conhecimentos prévios e que tenham relação com a realidade de cada um. Em tais metodologias os estudantes precisam ser considerados como sujeitos de processo de construção do conhecimento, sujeitos de sua própria história e sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. (DOCENTE L).

Sim, eu tenho interesse em relacionar os conhecimentos da disciplina com os conhecimentos prévios dos alunos, mas nem sempre consigo, talvez seja falha na minha formação. (DOCENTE M).

Sim, procuro partir do conhecimento que os estudantes apresentam de determinado conteúdo para ampliar com as aulas. Por exemplo_ em uma aula de voleibol eu valorizo o conhecimento que eles possuem sobre aspectos técnicos, táticos e história e outros. Procuro sempre partir do que os estudantes já sabem sobre esses aspectos e posteriormente realizo o "confronto" com o conhecimento científico. (DOCENTE P).

É possível que outros docentes, além do Docente M, possuam dificuldades em trazer à discussão essa relação entre conhecimentos prévios e conhecimentos científicos, mesmo compreendendo sua importância. No entanto, no caso desse docente, percebeu-se certa preocupação em relação a essa lacuna que pode ser atribuída à sua formação.

A valorização dos conhecimentos prévios apontada pelos docentes está em consonância com o que é discutido por Santomé (1998).

Os estudantes têm conhecimentos prévios, conceitos, experiências de vida, concepções de vida, expectativas, preconceitos aprendidos fora da escola, nos contextos familiares, de bairro e especialmente na mídia. Uma escola antimarginalização é aquela na qual todo esse conhecimento prévio, quase sempre adquirido de maneira passiva, é comparado com a ajuda da crítica, construído e reconstruído democraticamente [...]. (SANTOMÉ, 1998, p. 150).

Para uma educação democrática e contra-hegemônica, que forme cidadãos conscientes e emancipados, segundo Santomé (1998), assim como Freire (1996), é necessário que o docente se utilize dos conhecimentos intrínsecos aos estudantes, a fim de que eles possam construir novos conhecimentos a partir daqueles, compreendendo o aprendizado como um todo, sem renunciar às suas origens.

Alguns docentes acreditam que, por ministrarem disciplinas de caráter técnico, a valorização de conhecimentos prévios não cabe durante as aulas, como afirma o Docente S.

Não. Como atuo como uma disciplina técnica foco principalmente no conteúdo a ser ministrado [...]. (DOCENTE S).

No entanto, ao visualizar as respostas dos estudantes, percebe-se que eles muitas vezes buscaram o curso técnico integrado ao ensino médio justamente pela relação das disciplinas técnicas com a sua vida extraescolar, como demonstraram as falas a seguir.

Sim, um dos fatores que me fizeram escolher meu curso foi justamente o fato de que ele me trouxe conhecimentos muito práticos para minha vida cotidiana, o que me fez passar esses ensinamentos até para os familiares da minha casa, visto que são coisas importantes e que podem ajudar no cotidiano. (ESTUDANTE D).

[...], as disciplinas técnicas, em minha opinião, são as que mais estão inseridas no nosso cotidiano, porque são extremamente práticas e que utilizam vivências nossas para serem apresentadas pelos professores como por exemplo, a disciplina de controle de qualidade que introduz conteúdos que muitas vezes estamos familiarizados, como os produtos que compramos e que consumimos. (ESTUDANTE F).

Em consonância com a proposta da formação integrada, objetivando o conhecimento em sua totalidade, em alguns momentos, os docentes das áreas técnicas, especialmente, não compreendem que suas disciplinas relacionadas aos conhecimentos prévios dos estudantes seriam ainda mais valorizadas e compreendidas, conforme as falas dos estudantes a seguir.

Acredito que se possa explorar ainda mais este recurso e torná-lo uma característica mais evidente no currículo, e isso pode ser feito através da construção de uma grade que considere ainda mais a realidade dos alunos, que por sua vez, podem se sentir ainda mais inclusos. (ESTUDANTE H).

Sim, tanto das matérias técnicas quanto das acadêmicas comuns ao ensino médio. Em aula, os próprios professores buscam encontrar exemplos próximos a nossa realidade para que possamos compreender melhor diversos contextos de suas matérias. Isso ocorre, por exemplo, nas disciplinas de biologia (dores musculares), sociologia (validade dos produtos), materiais de construções (identificação de infiltração), etc. (ESTUDANTE B).

Os estudantes perceberam maior relação entre os conteúdos das disciplinas técnicas com a vida cotidiana, enquanto os docentes da área técnica disseram ter mais dificuldades nessa interação.

A história, tanto da instituição quanto dos estudantes, é importante para uma formação contra-hegemônica, que tenha a centralidade na dimensão humana, em seus limites, anseios e perspectivas. Para isso, a preservação da história e memória da instituição aliada ao (re)conhecimento e à valorização dos conhecimentos trazidos pelos estudantes à instituição, conforme Ciavatta (2012), são elementos que contribuem para a formação integrada.

Com este capítulo, buscou-se, a partir da análise de conteúdo, identificar as concepções e percepções dos sujeitos da pesquisa, relacionando-as com os pressupostos para a formação integrada (CIAVATTA, 2012) e o currículo praticado na instituição.

A partir das análises, percebeu-se que a categoria que mais foi referenciada foi a unidade de análise que abrange as categorias da formação integral e dos investimentos, tanto financeiros quanto intelectual. Foi seguida pela unidade que abarca a categoria inicial da democracia participativa. Assim, esta pesquisa assinalou que os sujeitos compreendem a importância da democracia participativa e de investimentos para o desenvolvimento da formação integral, que envolve as dimensões de trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

A análise dessas categorias levou à percepção de que, em consonância com os pressupostos de Ciavatta (2012), a instituição e seus profissionais da educação caminham para essa formação que abarque a totalidade dos conhecimentos da dimensão humana, apesar de os interesses do capital ainda estarem arraigados na sociedade. Daí a necessidade da formação continuada para a docência na educação profissional e tecnológica, tendo em vista uma formação que compreenda o trabalho como princípio educativo e o papel da formação de jovens trabalhadores conscientes de seu papel na sociedade como sujeitos-históricos capazes de transformá-la de acordo com o projeto de sociedade contra-hegemônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Vamos caminando
Aquí se respira lucha
Vamos caminando
Yo canto porque se escucha
Vamos dibujando el camino
(Vozes de um só coração)
Vamos caminando
Aquí estamos de pie
¡Que viva la América!
(Calle 13¹⁹)*

Este estudo buscou avaliar se os currículos dos cursos do EMI em uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia contemplavam os pressupostos apresentados por Ciavatta (2012). Para alcançar esse objetivo, esta dissertação foi estruturada em sete partes: introdução, capítulos 1, 2, 3 e 4, considerações finais e referências. O primeiro capítulo buscou descrever a história institucional do IF, discutiu sobre currículo e currículo integrado, fez uma contextualização da formação profissional no Brasil e das novas configurações da educação no país, perpassando pela Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular (etapa do ensino médio).

O segundo capítulo apresentou a natureza da pesquisa de abordagem qualitativa, os procedimentos de coleta de dados e todo percurso metodológico, demonstrando como os dados foram organizados, classificados e sistematizados em categorias de análises. Os três tipos de questionários elaborados pela pesquisadora e respondidos pelos 35 sujeitos pesquisados, sendo docentes, gestores e estudantes da instituição, foram aplicados via plataforma *Google Forms*. A aplicação de questionários foi necessária devido ao contexto em que esta pesquisa está inserida, pois, conforme foi anunciada anteriormente, a proposta inicial era fazer entrevistas. Os resultados foram sintetizados em três categorias de análise, as quais foram discutidas tendo como base os pressupostos de Ciavatta (2012). Importante ressaltar que a pesquisa de campo ocorreu de forma criteriosa no que tange aos aspectos éticos, buscando ter todos os cuidados em relação aos sujeitos.

Ainda nos procedimentos metodológicos, o capítulo descreveu a construção e aplicação do produto educacional em formato de livro digital. Esse livro, intitulado “Formação integrada para além de possibilidades e desafios”, não se encerra com a pesquisa, pois, após a conclusão desta dissertação, o produto estará disponível em repositório do ProfEPT e na EduCapes com a finalidade de contribuir com docentes, técnicos administrativos e comunidade em geral, tendo

¹⁹ Trecho da música *Latinoamérica*, composta por Eduardo Cabra, Rafael Arcaute e René Pérez, interpretada por Calle 13, Totó la Momposina, Susana Baca e Maria Rita e lançada no álbum *Entren los que quieran*, de 2010.

em vista auxiliar na compreensão e no desenvolvimento da formação integrada, especialmente nos IF.

O terceiro capítulo trouxe as análises dos documentos institucionais, PDI, PPPI e PPC dos cursos. Nessas análises, perceberam-se inferências que traduzem a busca dessa instituição pela formação integrada na perspectiva omnilateral. No entanto, estão presentes resquícios de formação alinhada às demandas do mercado, percebidos pelo uso de termos como empreender, empreendedorismo e empreendedores, que, se não usados em uma perspectiva emancipatória, podem significar educação para o mercado. A ausência de termos como currículo integrado e formação emancipatória nos PPC pode ser um entrave no desenvolvimento da formação integrada, que, no entanto, pode ser justificado, já que suas elaborações foram anteriores ao PPPI e PDI. Apesar desses percalços, é apresentada nesses documentos, especialmente no PPPI, a busca pela formação que compreenda as dimensões humanas de trabalho, ciência, cultura e tecnologia, em favor de projeto societário contra-hegemônico.

No quarto capítulo, buscou-se analisar as concepções e percepções dos sujeitos da pesquisa, buscando relações com os pressupostos para a formação integrada e o currículo praticado na instituição por meio da análise das respostas dos questionários. Para construção desse capítulo, procedeu-se à divisão das unidades de contexto em nove categorias iniciais, que foram: democracia participativa; projeto de sociedade; mundo do trabalho; investimentos orçamentários; formação integral; Base Nacional Comum Curricular; formação de professores; história e memória; e experiências de vida e conhecimentos prévios dos estudantes. Posteriormente, com o refinamento dos dados, essas categorias foram reagrupadas, resultando em três categorias finais, que foram discutidas nesse capítulo, quais são: democracia participativa para um projeto societário contra-hegemônico; investimentos para integração; e história e memória para a construção da formação integrada.

Com a discussão dessas categorias, percebeu-se que os pressupostos de Ciavatta (2012) ainda não estão efetivamente contemplados devido a alguns impasses, como falta de investimentos financeiros e investimentos em formação continuada de servidores. Este segundo ponto acarreta ausência de subsídios sobre a proposta da integração curricular. O produto educacional foi construído tendo em vista, também, essa lacuna na formação docente.

No entanto, percebe-se, por meio das propostas inseridas nos documentos institucionais, em especial PDI e PPPI, que existe um ambiente favorável, com um quadro de profissionais aberto ao diálogo e disposto a promover mudanças para que a instituição construa os currículos de acordo com a proposta da formação integrada preconizada por Ciavatta (2012). Isso poderá

acontecer, mais facilmente, se houver investimentos orçamentários da União para a educação, além da permanência na legislação para integração entre a educação profissional e a última etapa da educação básica, pressupostos que não dependem da instituição em si.

Para que a formação integrada, de fato, aconteça, deve haver um conjunto composto pelos três subsídios: investimentos, legislação e apoio da instituição. Este último se compõe do engajamento de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, os quais devem assumir o compromisso da formação emancipatória. Com a inexistência de um desses fatores, seu desenvolvimento torna-se inviabilizado. É preciso adesão e ações das diversas instâncias envolvidas nesse processo, desde União, gestores e docentes, para a superação da formação imbricada no dualismo de classes, tendo em vista a construção de sociedade mais justa e igualitária.

Para que haja adesão ao compromisso da formação integrada, profissionais da educação precisam conhecer a realidade das políticas educacionais do país. Além disso, conhecer a realidade em que estão inseridos a sua instituição e os estudantes dela. A partir disso, de forma coletiva, construir um Projeto Político-Pedagógico que, de fato, compreenda os anseios da instituição para a formação integrada. Necessário, também, o posicionamento dos profissionais da educação para a superação das propostas tanto da BNCC quanto da Reforma do Ensino Médio, por meio do PPP e da cobrança aos representantes políticos.

Além dessa cobrança, também é necessário que os profissionais da educação e a sociedade estejam atentos ao exercício de escolha desses representantes. Se realmente se tem como princípio um projeto de sociedade em que os interesses da dimensão humana estão acima dos interesses do capital, o voto, no exercício da democracia, necessariamente precisa estar em consonância com esse princípio. Assim, o voto precisa ser depositado em quem valoriza, de forma clara e decisiva, a educação pública, gratuita, laica e universal e que seja expressamente contra sua privatização. Para a construção da formação integrada, esse voto, tanto nas esferas federal e estadual quanto municipal, precisa estar em consonância com uma educação como possibilidade de transformação social.

É necessário, para que a formação integrada na perspectiva omnilateral aconteça, que haja a valorização dos profissionais da educação, incluindo remuneração, plano de carreira e ambiente de trabalho, resultando na superação da EC nº 95. Também se faz imprescindível a autonomia das escolas e de seus profissionais, superando os ideais da proposta do projeto Escola sem partido, visto que deve haver democracia, liberdade de expressão e pensamento no processo de ensino-aprendizagem.

A opção por pesquisar currículo integrado ocorreu por perceber e discordar das injustiças presentes em diversos âmbitos da sociedade brasileira. Elas estão presentes no âmbito educacional e no mundo do trabalho, e podem também ser percebidas nas relações de minorias sociais, classe, gênero e raça. A partir dessa percepção, da vivência no ambiente de trabalho e de leituras acerca de educação, trabalho e currículo integrado, a formação integrada surge como uma possibilidade de enfrentamento e de superação dessas contradições, visto que esse projeto de educação, necessariamente, está atrelado a um projeto de sociedade contra-hegemônico, como afirma Ciavatta (2012) em seu primeiro pressuposto. Para que haja probabilidade de alteração dos mecanismos que compõem o processo de ensino-aprendizagem, necessário se faz pensar em qual sujeito se pretende formar, para qual sociedade esse sujeito se formará e qual sociedade está em consonância com essa educação.

Espera-se, assim, que esta pesquisa possa contribuir para o fortalecimento dos Institutos Federais e sua proposta do Ensino Médio Integrado. Além disso, espera-se que essa seja mais uma oportunidade de leitura para mostrar a relevância do currículo integrado para a formação dos estudantes, na perspectiva contra-hegemônica, reafirmando o imbricamento dos eixos entre ciência, educação, trabalho, cultura e tecnologia e contribuindo, também, para os estudos dos campos da educação profissional e tecnológica.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- ALONSO, Luisa; SILVA, Carlos. Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. *In: ALONSO, Luisa; ROLDÃO, Maria do Céu (org.). Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra/Portugal: Almedina, 2005.
- ALUCINAÇÃO. Intérprete e compositor: Belchior. *In: ALUCINAÇÃO. Intérprete: Belchior*. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976. Lado B. Faixa 1 (4 min 52 seg).
- AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBPAAE**, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262>. Acesso em: 05 abr. 2020.
- ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. O currículo como materialização do estado gerencial: a BNCC em questão. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 43-64, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32663/18802>. Acesso em: 05 maio 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. *In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BRASIL. [Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997]. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BRASIL. [Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004]. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. [Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008]. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. [Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012]. Disponível em: http://bvms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área Ensino**, 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDoxY2FmZGFjZGlyNzE3Nzlh>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Edificações**. Aparecida de Goiânia: IFG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Química**. Aparecida de Goiânia: IFG, 2015.

BRASIL. [Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016]. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. [Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971]. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.

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/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. [Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014]. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. [Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017]. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o**

Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. [Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016]. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Base Nacional Comum Curricular orientará exames e avaliações do Inep**, 06 abr. 2017. 2017b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/base-nacional-comum-curricular-orientara-exames-e-avaliacoes-do-inep/21206. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 21 dez. 2017. 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Agroindústria.** Aparecida de Goiânia: IFG, 2017d.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Projeto Político Pedagógico Institucional.** Goiânia: IFG, 2018a. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11548/PPPI_IFG_2018.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Goiânia: IFG, 2018b. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRECHT, Bertolt. **Antologia poética de Bertolt Brecht.** Tradução e seleção Edmundo Moniz. 2. ed. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.

BRUM, Eliane. O nojo. **El País**, Madrid, 2020, Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-05-13/o-nojo.html>. Acesso em: 15 maio 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 29 jul. 2020.

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

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 6. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000a.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 47-70, dez. 2000b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

FERNANDES-SOBRINHO, Marcos. **Temas sociocientíficos no Enem e no livro didático: limitações e potencialidades para o ensino de Física**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 241-288.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho necessário**, Niterói, ano 13, n. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 06 jun. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 ago. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300002. Acesso em: 04 abr. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>. Acesso em 07 ago. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.

HOBSBAWM, Eric J. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária**. Tradução Waldea Barcellos e Sandra Bedran. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 68, p. 21-28, 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118>. Acesso em: 10 fev. 2020.

LATINOAMÉRICA. Intérpretes: Calle 13, Totó la Momposina, Susana Baca e Maria Rita. Compositores: Eduardo Cabra; Rafael Arcaute; René Pérez. *In*: ENTREN los que quieran. Intérprete: Calle 13. Porto Rico: Sony BMG, 2010. Faixa 7 (4 min 58 seg).

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA (CIAIQ), 7, 2018, Fortaleza. **Atas [...]**, v. 1, 2018. p. 330-339.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: Organização: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4046546.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253680>. Acesso em: 29 maio 2020.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Politécnica no ensino de segundo grau. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Politécnica no ensino médio**. Cadernos SENEb 5. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. p. 51-64.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*: MOLL, Jaqueline; Colaboradores (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENINO mimado. Intérprete e compositor: Criolo. *In*: ESPIRAL de ilusão. Intérprete: Criolo. São Paulo: Oloko Records, 2017. Faixa 3 (3min48s).

MERLI, Angélica de Almeida. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a construção de propostas curriculares. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 173-194, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32668/18812>. Acesso em: 19 maio 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-48.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Natal, v. 2, ano 3, 2007. Disponível em: www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110. Acesso em: 13 jul. 2020.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, Jaqueline; Colaboradores (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300010. Acesso em: 12 jun. 2020.

MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, ano 11, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10244>. Acesso em: 28 maio 2019.

MOURA, Dante Henrique; LIMA-FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 ago. 2020.

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2244/2211>. Acesso em: 02 jan. 2020.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A Educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180>. Acesso em: 20 jun. 2020.

OLIVEIRA, Andréa Maria de Melo Couto de; DUSEK, Patrícia Maria; AVELAR, Kátia Eliane Santos. A trajetória da educação brasileira no contexto econômico. **RBPAAE**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 369 – 380, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.91228/53888>. Acesso em: 03 maio 2020.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista, o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. Ditadura militar e crescimento econômico: a redundância autoritária. *In*: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4046546.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

PACHECO, Elizer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS-SOBRINHO, Moisés. Educação Profissional e Tecnológica: Das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, Manaus, v. 7, ano 7, n. 16, 2009. Disponível em: http://tecamazonia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/revista_tec_ed16.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

PAULO-NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Maurício Gomes. **Artigos Científicos: Como redigir, publicar e avaliar**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

PIRES, Luciene Lima de Assis. Políticas de educação tecnológica: formação integrada e politécnica. *In*: RAIMANN, Ari; ANDRADE, Renata Cristina Lopes (org.). **Políticas educacionais: diferentes enfoques e olhares**. Curitiba: CRV, 2016. p. 111-126.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline; Colaboradores (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RAMOS, Marise. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: IFPR-EAD, 2014. Recurso eletrônico. (Coleção Formação Pedagógica, v. 5). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

RAMOS, Marise. Políticas educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/teoria-historico-cultural_ebook.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

RAMOS, Marise. **Os impactos da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, na Rede Federal**. Publicado pelo canal do Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas - Ética e Política Emancipatória (NEPA-EPE). Projeto de Extensão Rede Federal em Foco. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3yRjTiNfis>. Acesso em: 01 ago. 2020.

REIS-JÚNIOR, Reinaldo de Lima. **Os limites da experiência de estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos Institutos Federais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Santa Vitória do Palmar, v. 01, ano 01, n. 01, jul. 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ – Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 01, ano 01, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: O problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 3, n. 4, 2016.

Disponível em:

<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296>. Acesso em: 14 jan. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline; Colaboradores (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 96-119.

SOARES-JÚNIOR, Néri Emílio. **As políticas curriculares da educação profissional de nível médio e o trabalho docente**: limites, possibilidades e contradições. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SÓLO le pido a Dios. Intérprete e compositor: León Gieco. *In*: IV LP. Intérprete: León Gieco. Argentina: Sazam, 1978. Lado A, Faixa 1 (5 min 06 seg).

SOUZA, Francislê Neri de; COSTA, António Pedro; MOREIRA, António; SOUZA, Dayse Neri de; FREITAS, Fabio. **webQDA**: Manual de Utilização. Aveiro: UA Editora, 2016. Disponível em: https://app.webqda.net/Fontes/Manual_de_Utilizacao_webQDA.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

SOUZA, José Carlos Moreira de. **A educação profissional agrícola na constituição do Instituto Federal Goiano**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. **Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica**, SISMMAC: Curitiba, 2016. Disponível em:

https://sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, jul./set. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21938>. Acesso em: 08 ago. 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas com docentes

- 1- Qual sua formação acadêmica inicial?
- 2- Possui pós-graduação em qual área?
- 3- Há quanto tempo exerce a docência?
- 4- Há quanto tempo está como docente na Rede Federal?
- 5- Você já leu algum dos documentos institucionais abaixo relacionados?
- 6- Qual seu nível de conhecimento sobre currículo integrado? (Pouco/Nenhum conhecimento; Conheço relativamente; Conheço bastante)
- 7- Durante sua formação na graduação, teve algum contato com o debate acerca do currículo integrado? Se sim, explique como foi. Caso a resposta seja negativa, acredita que essa discussão fez falta em algum momento em sua prática profissional na Rede Federal?
- 8- De que forma seu cotidiano na instituição colabora para atingir os objetivos propostos no PPPI e PDI a respeito do currículo integrado?
- 9- Em sua experiência como docente na Rede Federal, você consegue relatar alguma experiência que tenha contemplado (parcial ou integralmente) a proposta de formação integrada? Se sim, descreva-a.
- 10- Em seu entendimento, existe diferença entre os termos “mercado de trabalho” e “mundo do trabalho”? Explique.
- 11- Os investimentos destinados pela União são suficientes para manutenção da instituição na promoção da formação integrada? Explique.

- 12- Você acredita ser importante o diálogo com xs estudantes a respeito do plano de ensino e métodos de avaliação? Explique.
- 13- Ao pensar no percurso educativo que pretende desenvolver ao longo do período letivo, você abre espaço para que a história de vida dxs estudantes, seus afetos e familiares estejam incluídos na disciplina? De que forma?
- 14- Em sua docência, você se interessa em integrar os conhecimentos de sua disciplina com os de outras disciplinas? De que forma?
- 15- Em sua docência, você se interessa em relacionar os conhecimentos de sua disciplina com os conhecimentos prévios da vida cotidiana dxs estudantes? De que forma?
- 16- Qual seu nível de conhecimento em relação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? (Pouco/Nenhum conhecimento; Conheço relativamente; Conheço bastante)
- 17- Caso a sua resposta acima seja "Conheço relativamente" ou "Conheço bastante", responda a seguinte questão. Tendo em vista que a proposta de currículo integrado envolve também um projeto de sociedade, em que medida a BNCC, em seu modo de pensar, favorece ou não esse projeto?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas com gestores

- 1- Há quanto tempo está na gestão do Campus?
- 2- Qual seu nível de conhecimento sobre os documentos institucionais do IFG (PPPI e PDI)?
- 3- De que forma seu cotidiano na instituição colabora para atingir os objetivos propostos no PPPI e PDI a respeito da formação integrada?
- 4- A formação integrada proposta nos documentos institucionais do IFG busca o desenvolvimento de uma instituição firmada na democracia, na defesa da autonomia dos servidores e estudantes. Partindo disso, como você avalia as tomadas de decisões no campus em que você atua? Elas são tomadas de maneira unilateral ou respeitam as demandas coletivas? Explique.
- 5- Você acredita que a integração entre formação geral e formação específica pode contribuir para formação humanizadora e para o enfrentamento dos problemas da realidade brasileira e superação do dualismo de classes? De que forma?
- 6- Existe uma preocupação das gestões do Campus (atual e anteriores) na preservação da história e memória daqueles que compõem/compuseram a instituição? De que forma?
- 7- Os investimentos destinados pela União são suficientes para manter a instituição na promoção da formação integrada? Explique.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas com estudantes

- 1- Você já leu algum dos documentos institucionais abaixo relacionados?
- 2- Antes de ingressar no Instituto Federal de Goiás, você sabia que o ensino médio seria ministrado de forma integrada ao ensino técnico? Esse foi um ponto para sua escolha de estudar nessa instituição? Comente.
- 3- Os conteúdos trabalhados durante as aulas fazem parte da sua vida cotidiana? Comente.
- 4- Os conteúdos trabalhados em determinada disciplina se relacionam com os conteúdos de outras disciplinas? Dê exemplos.
- 5- Ainda pensando na relação entre os conteúdos da questão anterior, você consegue dar exemplos de como poderia ocorrer a integração de conteúdos?
- 6- Os docentes apresentam o plano de ensino e discutem a respeito dos métodos de avaliação e métodos de ensino?
- 7- Ainda pensando nos métodos de ensino e avaliação da questão anterior, você acredita ser importante para sua formação as apresentações e discussões dos planos de ensino com os estudantes? Explique.
- 8- Como tem sido a organização das demandas dxs estudantes no seu campus? Existem entidades de representação estudantil (Grêmios/Centros Acadêmicos/Diretórios Acadêmicos)? Você acredita que os estudantes deveriam ter representações nas instâncias que definem a organização e a vida cotidiana do campus e do IFG? Explique.
- 9- Como você considera a sua trajetória no IF? Ela é voltada para o “mercado de trabalho” ou para o ingresso em cursos de graduação ou voltada para a formação humana de forma integral? Reflita sobre a sua formação.

APÊNDICE D – Questionário aplicado aos docentes para avaliação do produto educacional

1 – O produto educacional apresenta texto atrativo e de fácil compreensão?

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

2 – A leitura deste produto educacional lhe proporcionou algum conhecimento novo?

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

3 – Na apresentação, o produto educacional explicita sua origem, seus objetivos e seu público-alvo?

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

4 – O produto educacional apresenta escrita acessível, evitando palavras desnecessárias e difíceis de entender?

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

5 – O documento explica todos os termos técnicos e expressões científicas?

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

6 – A forma de apresentar os referenciais teóricos utilizados no produto educacional é clara e de fácil entendimento?

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

7 – O produto educacional propõe reflexão sobre a realidade do leitor, levando-o a questionar o modelo de sociedade vigente?

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

8 – O produto educacional pode ser usado em processos de formação de professores?

a) atende b) não atende c) atende parcialmente

Comentários e sugestões.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

T231f Tavares, Kamilla Assis.
Formação integrada para além de possibilidades e desafios. / Kamilla Assis Tavares. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2020.
36 f. : il. color.

Orientador: Dr. Marcos Fernandes Sobrinho.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2020.

1. Educação básica. 2. Educação profissional. 3. Formação emancipadora. I. Fernandes Sobrinho, Marcos. II. Instituto Federal Goiano. III. Título.

CDU 371.214.1

Fonte: Elaborado pela Bibliotecária-documentalista Morgana Guimarães, CRB1/2837

SOBRE OS AUTORES

Kamilla Assis Tavares

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal (IF) Goiano – Campus Morrinhos. Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pela Faculdade de Educação São Luís. Licenciada em História pela Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí (atual Universidade Federal de Jataí). Servidora Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Aparecida de Goiânia, atuando na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente. E-mail: kamillaassis@hotmail.com.

Marcos Fernandes Sobrinho

Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade de Brasília (UnB), Graduado em Física pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Bacharel em Administração pela Faculdade de Administração de Brasília (FAAB) e bacharelado em Direito na Universidade Estadual de Goiás (UEG). No Instituto Federal Goiano é professor D-IV (Associado III) do quadro de pessoal permanente para a área de Física Aplicada e docente permanente credenciado junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB/IFGoiano). Na Universidade Federal de Catalão (UFCat) atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Organizacional (PPGGO/UFCat). É membro de conselhos consultivos e(ou) editoriais de periódicos especializados (nacionais e internacionais) nas áreas em que atua. É autor de livros, capítulos de livros e de artigos científicos publicados em periódicos especializados nas áreas de Ensino, Educação, Administração Pública, Políticas Públicas, Direito, Gestão Organizacional, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação. É líder do Grupo de Pesquisa/CNPq intitulado Educação Científica, Avaliação e Materiais de Ensino (EduCAME). E-mail: marcos.sbf@gmail.com.

"Que lo injusto no
me sea indiferente"

Leon Gicca



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
INTRODUÇÃO	7
SOBRE CURRÍCULO	8
SOBRE CURRÍCULO INTEGRADO	9
CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	13
DEMOCRACIA PARTICIPATIVA PARA UM PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO	19
INVESTIMENTOS PARA INTEGRAÇÃO	22
HISTÓRIA E MEMÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRADA	28
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	31
REFERÊNCIAS	32



APRESENTAÇÃO

A ideia de elaborar este livro em formato digital surgiu pensando em contribuir com aqueles que tenham interesse pela educação profissional e tecnológica [gestores educacionais, docentes, servidores técnico-administrativos, discentes e comunidade externa aos Institutos Federais], sobretudo cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Espera-se que a leitura deste livro seja um convite a maiores aprofundamentos sobre o assunto, além de figurar como oportunidade de aprimoramento de prática, planejamento e execução articulada a processos de ensino-aprendizagem que se desdobrem em formação profissional e tecnológica, tendo em vista uma educação mais humanizadora de estudantes.

O livro tem o intuito de propor reflexões e dialogar com os envolvidos com a educação profissional, técnica e tecnológica de nível médio e realça aspectos da formação integrada para fortalecimento da educação pública, gratuita e de qualidade social.

As discussões fazem parte dos anseios e demandas de todos que pensam sobre a educação pública e emancipadora dos sujeitos. Elaborou-se esse livro como um diálogo introdutório, um convite à leitura aos interessados pelo tema.

Boa leitura!



INTRODUÇÃO

O presente livro é o produto educacional decorrente da pesquisa de mestrado profissional junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em nível médio, realizada em um campus de um Instituto Federal, localizado no interior da região Centro-Oeste brasileira.

As discussões constantes neste livro foram, em grande parte, extraídas do corpo da dissertação. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, com ênfase no processo de construção. E a interpretação das mensagens se deu por meio da análise de conteúdo.

Na pesquisa, buscou-se avaliar se os currículos dos cursos do Ensino Médio Integrado contemplam os pressupostos para a formação integrada propostos por Ciavatta (2012). O estudo também descreveu a história institucional dos Institutos Federais e sua inter-relação com o currículo integrado; verificou como o currículo integrado está amparado no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); identificou qual projeto de sociedade encontra-se delineado no PPPI e PDI; e discutiu concepções e percepções dos sujeitos da pesquisa, buscando relacioná-los com os pressupostos para a formação integrada, bem como com o currículo praticado no ambiente institucional.

Assim, este livro traz alguns fatos da história da educação profissional no Brasil e sua inter-relação com o currículo integrado. Apresentam-se, também, conceitos e definições das categorias finais levantadas a partir da pesquisa e algumas considerações que apontaram para desafios no planejamento e na execução da integração curricular.



SOBRE CURRÍCULO

Todo currículo é resultado de uma seleção. É necessário perceber e entender o motivo de determinado conteúdo ter sido selecionado para compor um currículo e outro não. Assim, esse documento se insere em um campo de disputas e demonstra o posicionamento da instituição acerca do projeto de sociedade a ser buscado na formação dos estudantes.

Para sua construção, preocupa-se com:

- » Os conteúdos que devem ser ensinados;
- » O nível de complexidade dos conhecimentos;
- » O tipo de sujeito que se quer formar.

“ Quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica a outros (OLIVEIRA, 2018, p. 57). ”

Os conhecimentos inseridos no ambiente acadêmico não são neutros. É necessário entender o motivo deles estarem ali, pois trata-se de decisões políticas em disputa. Eles agrupam diversos interesses e concepções referentes a qual tipo de sujeito se quer formar e qual projeto de sociedade se quer construir.



SOBRE CURRÍCULO INTEGRADO

Também se insere nesse ambiente de disputas. O currículo integrado compõe as teorias críticas, que compreendem que não existe neutralidade na seleção de conhecimentos a serem ensinados.

“ As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. [...] o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2002, p. 30). ”

A formação integrada entre educação básica e formação profissional não é o mesmo que o simples agrupamento de disciplinas consideradas de conhecimento geral e de conhecimento específico em uma mesma matriz curricular. Não se pode afirmar que, pelo simples fato de um curso profissional ser integrado à educação básica, ele naturalmente desenvolve seu currículo integrado, pois existem várias disputas no momento de execução do currículo.

A integração proposta busca formação para além do ingresso nos cursos de graduação e inserção no mercado de trabalho.

“ A formação integrada [...] exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas e não de formação humana em seu sentido pleno. (CIAVATTA, 2012, p. 94). ”



Ela busca formação que garanta aos sujeitos o conhecimento das bases da produção do trabalho, suas possibilidades, limites e desigualdades, permitindo que eles se reconheçam parte dessa engrenagem, podendo modificá-la conforme suas expectativas de uma sociedade mais justa.

O processo educacional proposto pelo currículo integrado, nesta pesquisa, se posiciona como um projeto contra-hegemônico.

O QUE SÃO IDEIAS HEGEMÔNICAS?

“ [...] são aquelas que dão direção cultural e material a um grupo social. [...] a hegemonia implica obter o consentimento ativo das massas e construir o consenso. (RAMOS, 2017, p. 37). ”

Faz-se acreditar que o projeto de sociedade da elite é também aceito e buscado pela classe trabalhadora, mas, na verdade, ele é imposto por meio de mecanismos como escola e mídia.

Existem dois projetos distintos que pensam a educação profissional.

1. Um que concorda com a educação para formar mão de obra para o mercado de trabalho;
2. Outro que pensa a educação pela dimensão humana, denominado por “projeto societário alternativo”, “contra-hegemônico” ou “emancipatório”.



A discussão da integração curricular se posiciona no campo do segundo projeto, no campo de formação da classe trabalhadora pela dimensão humana e não para servir ao mercado.

Para uma educação emancipatória, a seleção de conteúdos de ensino-aprendizagem não pode estar desconectada e alheia ao mundo em que os estudantes estão inseridos.



A escola deve, ao ensinar, fazer com que os alunos deem significados aos conhecimentos científicos e os integrem em suas ações cotidianas, com possibilidades de intervirem na sociedade em que estão inseridos.

Educação e trabalho possuem uma relação intrínseca, pois, para aprender a transformar a natureza, é necessário que haja um processo educativo.



“ [...] todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. [...] a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos. (FRIGOTTO, 2012, p. 60). ”

O trabalho como princípio educativo implica que todos devem aprender, desde a infância, que todos os seres humanos devem trabalhar e que ninguém deve sobreviver explorando o trabalho alheio.

“ [...] o trabalho, é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (RAMOS, 2014, p. 90). ”

A divisão da sociedade em classes, conseqüentemente, divide também a educação. A dualidade no ensino é histórica e tem interesses opostos. Desde a primeira metade do séc. XX, a organização curricular já se dividia entre formação para a classe trabalhadora e formação propedêutica para a elite.

A escola é dominada pelos interesses do capitalismo produtivo e a divisão de classes perpetua, mantendo-se a exploração dos oprimidos. A sociedade que valoriza atividades intelectuais e menospreza educação para formação de trabalhadores tende a manter essa divisão de classes e, conseqüentemente, a dualidade na educação, a qual forma sujeitos unilaterais.



Contrapondo essa formação, o currículo que se defende vislumbra a onilateralidade que compreende as dimensões da cultura, arte, ciência e tecnologia. Onilateral ou omnilateral

“ [...] é o desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. (MANACORDA, 2007, p. 87). ”

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Essa proposta de educação profissional integrada à educação básica sob a luz da omnilateralidade não se confunde com o início da educação profissional no Brasil.

- A Educação Profissional no Brasil teve seu início em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, para a formação de mão de obra para as recém-chegadas atividades manufatureiras;
- Durante o século XIX, foram criadas algumas instituições que fizeram parte do início da educação profissional no país, como: Escola de Belas Artes em 1816; Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos em 1854; e Liceus de Artes e Ofícios, do Rio de Janeiro, em 1858, de Ouro Preto, em 1886, e outros;

Todas essas instituições tinham em comum o caráter assistencialista, para atender crianças e jovens desamparados.



- Já no século XX, devido à recente e crescente industrialização do país, era necessário formar operários minimamente qualificados. A educação profissional foi atribuída ao Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio, servindo às demandas do comércio e industrialização.

- Na década de 1940, houve a promulgação de vários decretos, que ficaram conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema.

Buscou-se estruturar a educação básica de acordo com o sistema de produção nacional naquele momento.

- Também na década de 1940, foram criadas as primeiras instituições do Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) – 1942; e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) – 1946).

Transfere-se a formação da classe trabalhadora do poder público para a iniciativa privada.

- Assim, o ensino secundário e o normal formariam as elites para coordenar o país, e o ensino profissional formaria os filhos de operários para os ofícios.

Evidencia-se, assim, a dualidade na formação educacional brasileira e, conseqüentemente, a perpetuação da dualidade na própria sociedade.



“ [...] numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades (sic) de classificação social. [...] aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (CUNHA, 2000a, p. 16).

- Para que essa dualidade seja superada, é imprescindível formação que não faça distinção entre classes sociais. Isso carece de educação que não se restrinja a formar profissionais para o mercado de trabalho ou dirigentes. Importante que educação forme cidadãos plenos, capazes de se perceberem, se reconhecerem na sociedade em que estão inseridos e alterá-la conforme suas demandas em favor de sociedade justa para todos seus integrantes.

“ [...] não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. (LIBÂNEO, 2012, p. 26).



- Em 1971, promulgou-se a Lei nº 5.692/1971 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus que colocou, de forma obrigatória, a educação profissional em todas as instituições no ensino de 2º grau, hoje ensino médio.

Essa Lei foi promulgada em meio ao período chamado “milagre econômico”. Momento de construção de obras grandes e controversas, no sentido de utilidade e financiamento externo, obras essas que necessitavam de mão de obra minimamente qualificada.

Apenas instituições públicas aderiram à profissionalização compulsória. E de forma precária, pois não houve disponibilização, pelo governo militar, de verbas para que as escolas pudessem modernizar sua infraestrutura e fortalecer os cursos técnicos, tampouco houve incentivo à qualificação dos docentes.

Proliferou-se cursos baratos, que não dispunham de grandes laboratórios, e houve saturação desses profissionais em seus respectivos setores produtivos.

As exceções dessa precarização foram as Escolas Técnicas Federais (ETF) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), que receberam aporte necessário, tanto de financiamento quanto de corpo docente, para sua consolidação como referência em educação profissional de qualidade.

Apesar da imposição da integração, a proposta não se orientava pela busca de formação que superasse a dualidade na educação, estava relacionada ao projeto societário hegemônico de educação.



- No contexto da presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), ocorreu a obrigatoriedade da separação entre educação básica e ensino técnico.

Durante esse governo, houve a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996).

Essa LDB possui caráter ambíguo. Nela, a educação profissional está como um apêndice, separada da educação regular, permitindo, assim, tanto a articulação entre ensino médio e educação profissional quanto a desarticulação.

Em consonância com a LDB/1996, ocorreu a promulgação do Decreto nº 2.208/1997.

O governo FHC aproveitou-se da contradição existente na LDB/1996 e separou, obrigatoriamente, ensino médio e educação profissional, permanecendo essa última apenas nas modalidades concomitantes e subsequentes.

Embasado por orientações políticas neoliberais do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), a respeito de formação para o mercado, o referido decreto estava imbricado na pedagogia das competências.

A pedagogia das competências tem como parâmetro:

“ a adaptação do sujeito, de seu projeto e de sua personalidade ao contexto do trabalho flexível, que inclui o desemprego. (RAMOS, 2017, p. 72). ”



Na pedagogia das competências, a escola tem papel na mediação para que o sujeito construa seu conhecimento de forma individual, sem pensar na sociedade como um todo. O jovem não precisa ser autônomo e criativo, mas flexível e adaptável conforme as demandas apresentadas pelo mercado.

- Com a ascensão do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República, em 2003, ocorre:

- Revogação do Decreto nº 2.208/1997;
- Promulgação do Decreto nº 5.154/2004.

O novo decreto possibilita a integração entre educação básica e educação profissional.

Parte da sociedade progressista acreditava que essa nova possibilidade de integração representava, de forma consistente, a busca pela formação omnilateral, que propiciasse a formação emancipadora e integral.

Essa perspectiva não se concretizou da forma esperada em decorrência das alianças governamentais com a ala conservadora e neoliberal da sociedade ao longo dos anos no governo do Partido dos Trabalhadores.

- Como o Brasil é um país de capitalismo dependente, vários jovens necessitam ingressar no mundo do trabalho ainda durante a educação básica para auxiliar em sua sobrevivência e de sua família.

Embora com muitos desafios, o ensino médio integrado ao técnico no Brasil deve ser entendido como formação que proporcione aos jovens a incursão no mundo do trabalho de forma menos alienada e subjugada.



Apesar da controvérsia, o referido governo criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

- A Rede agrupa 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), 1 Universidade Tecnológica, 2 Centros Federais de Educação e Tecnologia (Cefet), 22 escolas ligadas a universidades e o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

Por essa lei, um dos objetivos dos IF é ofertar educação profissional técnica integrada à última etapa da educação básica.

Os Institutos Federais procuram oferecer formação verticalizada. O estudante ingressa para cursar o ensino médio e tem a possibilidade de se especializar na sua área, já que a instituição pode oferecer desde o ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) até os níveis de pós-graduação de especialização, mestrado e doutorado.

Apesar do difícil percurso, com os Institutos Federais houve a ampliação da oferta de educação pública, gratuita e de qualidade social para os jovens filhos da classe trabalhadora, buscando inseri-los, de forma emancipada, no mundo do trabalho. A perspectiva é que os egressos dessas instituições saibam refletir e atuar, para além de um saber técnico, de forma criativa e autônoma, auxiliando na transformação do contexto em que estão inseridos.

DEMOCRACIA PARTICIPATIVA PARA UM PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO

Para a construção de um projeto societário contra-hegemônico, no qual não existirá dualidade de classes e dualidade na educação, é necessário que haja



ampla participação do coletivo, debates e diálogos. Essa participação não ocorre tendo o autoritarismo como norteador das ações. Assim, a democracia participativa é imprescindível para a construção e consolidação desse projeto.

A formação integrada é um processo que envolve participação, engajamento e diálogo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, dificultando sua realização em meio à coerção e autoritarismo, seja na sala de aula, entre professor-aluno, seja nos espaços em que a gestão tem maior inserção.



Fonte: LATUFF (2012) - <https://www.diaadiavale.com.br/artigo/17/461/Educacao-e-Neoliberalismo-a-transformacao-dos-individuos-em-mercadoria/>

O que é colocado como diálogo no processo de ensino-aprendizagem não significa transferir todas as decisões para os estudantes, mas sim incluí-los como sujeitos histórico-sociais, com demandas e dificuldades próprias.

O projeto educacional de formação integrada necessita de ambiente democrático atrelado ao projeto societário contra-hegemônico, buscando a centralidade da formação na dimensão humana. Ele deve formar sujeitos competentes tecnicamente, mas, além disso, sujeitos emancipados, criativos e autônomos no mundo do trabalho.



MUNDO DO TRABALHO E MERCADO DE TRABALHO TÊM O MESMO SIGNIFICADO?

Mercado de trabalho trata de um processo que reduz o trabalho a uma mercadoria que se apresenta como força de trabalho, ou seja, de forma abstrata, se igualando a emprego. Refere-se às condições imediatistas do trabalho, voltado às demandas do capital. Tem caráter técnico, prático e alienado. Já o mundo do trabalho...

“ [...] não se reduz à atividade de produção material [...], mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc. (mundo da liberdade).
(FRIGOTTO, 2012, p. 21). ”

Mundo do trabalho não se refere ao sentido simplificado de emprego, mas à forma de subsistência do ser humano, à forma como o homem age sobre a natureza conforme suas necessidades, da qual também faz parte o trabalho remunerado. É um termo que denota a formação humana integral, atenta às demandas do mercado, mas não subjugada a elas.



Mundo do trabalho não pode ser confundido com mercado de trabalho

Reafirma-se a importância da democracia participativa aliada a um projeto de sociedade contra-hegemônico para formação que contemple toda a dimensão humana, formando sujeitos omnilaterais, capazes de atuarem, de forma emancipada, no mundo do trabalho.

INVESTIMENTOS PARA INTEGRAÇÃO

Torna-se inviabilizado o processo de formação integrada sem investimentos que possam garantir educação pública e gratuita a todos.

Investimentos referem-se à infraestrutura, com laboratórios, salas de aula adequadas, espaços de vivência, bibliotecas. Referem-se também a investimentos em qualificação e valorização dos profissionais da educação, promovendo concursos públicos e investindo em planos de carreira.

Após 2016 até a atualidade, intensificou-se o projeto econômico neoliberal. Essa intensificação acentuou a privatização de empresas estatais, diminuição de direitos trabalhistas e priorização de interesses de mercado em detrimento dos interesses sociais. Essas medidas acarretaram a diminuição de investimentos em setores públicos da sociedade, como educação e saúde. Essa diminuição foi exemplificada pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95 em 2016. Sobre ela,



“ Os orçamentos associados à área social (educação, saúde, combate à fome etc.) se reduzem; em contraponto, ampliam-se os recursos para pagamento de juros e amortização da dívida. Essa metodologia empregada provoca severa ameaça à garantia do direito à educação com equidade e qualidade, criando um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira. (OLIVEIRA; DUSEK; AVELAR, 2019, p. 377). ”

Esse “congelamento” de valores cria obstáculos para que as instituições de ensino consigam sobreviver e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão.

“ Não se faz boa educação, e nenhum país oferece aos seus cidadãos bons serviços sociais, sem uma opção clara pela garantia dos investimentos que permitam a oferta pública e gratuita dos mesmos. (CIAVATTA, 2012, p. 102). ”

Por isso, há a necessidade de que os profissionais da educação busquem compreender a situação na qual a educação pública do país está inserida para, inclusive, cobrar mais investimentos de seus representantes. Para isso, a gestão necessita deixar transparecer os desafios orçamentários no campus para que docentes e servidores técnico-administrativos tenham ciência e percebam as dificuldades enfrentadas.



Além de investimentos orçamentários para a formação integrada, são necessários investimentos para os profissionais da educação, o que implica concursos públicos e formação para servidores.

A formação integrada busca articulação entre trabalho, ciência e cultura, fazendo com que a classe trabalhadora se aproprie dos conhecimentos científicos e possibilitando a formação para o mundo do trabalho e não para simples adaptação ao mercado de trabalho.

Os cursos de licenciaturas, bacharelados e tecnólogos proporcionam uma formação básica nas diversas disciplinas, no entanto, em sua maioria, não se comunicam com a docência na educação profissional na perspectiva dessa formação integrada.

Nesse sentido da formação integrada, os docentes, dentre tecnólogos, bacharéis e mesmo licenciados, em sua maioria, não tiveram contato com discussões a respeito do currículo integrado, pois não há política específica para formação dos profissionais que trabalharão com o ensino médio integrado ao técnico, o que torna essa problemática um desafio no planejamento e execução do currículo integrado nos IF.

“ Para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política. (BRASIL, 2007, p. 33). ”



Ao ingressar nessas instituições, docentes e técnicos administrativos trabalharão com uma realidade distinta daquela abraçada pela sua formação profissional inicial, em geral baseada na perspectiva da fragmentação dos conhecimentos, sem levar em consideração aspectos do mundo do trabalho e das relações entre educação e trabalho. Essa situação é ainda mais problemática para bacharéis e tecnólogos que saem da graduação com o conhecimento específico da área profissional, formam-se sem conhecimentos relativos à docência e à docência no ensino médio integrado.

“ No ensino, é preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social. Para isso, eles devem ser apreendidos no seu campo científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros campos distintos (interdisciplinaridade). (RAMOS, 2017, p. 35). ”

Investimentos e incentivos da instituição para que seus servidores tenham a formação continuada para atuarem como docentes ou técnicos administrativos na educação profissional e tecnológica são necessários para consolidação da integração curricular.

É preciso que docentes e técnicos administrativos se reconheçam como trabalhadores, que saibam que estão formando também trabalhadores e que essa formação esteja em consonância com um projeto societário contra-hegemônico. A formação continuada também deve ser um apoio para que os docentes e técnicos administrativos conheçam e discutam sobre as mudanças no âmbito das políticas educacionais para a educação pública.



A implantação dessas políticas, muitas vezes, não considera as dificuldades intrínsecas ao trabalho docente. Elas são implementadas sem a contribuição dos profissionais da educação, o que acaba as tornando alheias ao trabalho que realmente é exercido em sala de aula.

Em 2017, houve a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da etapa do ensino médio, que deverá orientar a construção dos currículos nas instituições de ensino. Apesar de a BNCC representar apenas um fator norteador para que cada sistema de ensino construa seu currículo, a partir de sua autonomia na criação de documentos pedagógicos institucionais, as escolas não podem ignorar o que está disposto na Base.

As críticas à BNCC perpassam, assim, desde sua construção, que não se utilizou de amplo debate com quem está em sala de aula, até seu caráter de subordinação da educação aos ditames do capital. Sendo assim, estudantes, docentes e gestores devem ter assegurado seu protagonismo frente à Base por meio da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Mesmo que, pela Lei de criação, os IF tenham autonomia administrativa, financeira e pedagógica para não submeterem seus currículos à BNCC, 20% das vagas ofertadas nos IF devem ser para cursos de licenciatura, ou seja, formação de professores que irão lidar diretamente com as implicações da BNCC.

Além disso, foi anunciado pelo Ministério da Educação (MEC) que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) estará ancorado na BNCC. Isso poderá acarretar mudanças nos IF, visto que, apesar da instituição, a partir da postulação da formação omnilateral, não focar sua função em aprovar estudantes para o ingresso nos cursos de graduação, muitos estudantes continuam sua formação acadêmica, e isso ocorre mediante nota do Enem.



Apesar de essas instituições terem autonomia pedagógica e administrativa para a não aceitação da BNCC, ela poderá, aos poucos, se infiltrar nos currículos das instituições.

Então, a união de forças entre federal, estadual e municipal contra a formação de mão de obra adestrada de jovens para suprir necessidades do "mercado de trabalho" é fundamental para a construção de uma educação para a emancipação humana. No entanto, para isso, os sujeitos precisam conhecer as nuances e implicações das mudanças nas políticas educacionais.

Profissionais da educação devem estar prevenidos para a defesa de educação pública, gratuita, de qualidade social e que garanta formação humana integral aos jovens filhos da classe trabalhadora.

A falta de formação inicial e continuada para se trabalhar com educação profissional e tecnológica dificulta, mas não impede a busca pela construção da integração curricular, visto que os profissionais podem buscar seu próprio conhecimento por meio de leituras e participação nas reuniões de planejamento pedagógico, momento em que podem interagir com colegas de outras áreas.

São necessários investimentos para a formação dos profissionais que trabalharão com ensino médio integrado e investimentos orçamentários para a consolidação da formação integrada.



HISTÓRIA E MEMÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRADA

Para a formação integrada, também contribui que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem conheçam e compreendam a história da instituição, o sentido e o propósito de sua criação, a fim de que, a partir disso, consigam construir, de forma orgânica, seu próprio projeto político-pedagógico.

Com esse autoconhecimento, os sujeitos distinguem as implicações, o contexto, as potencialidades e os limites da instituição. Além disso, (re)conhecem-se como sujeitos históricos, orgulhosos e pertencentes a ela, facilitando a aglutinação de esforços para a construção e o fortalecimento da formação integrada.

Faz-se necessária também, para a formação integrada, a compreensão de experiências de vida e conhecimentos prévios dos estudantes.

A instituição deve se atentar para as condições em que os estudantes vivem, como condições financeiras que os possibilitem a permanência até a conclusão do curso, incluindo deslocamento e alimentação. Para tanto, é necessário processo de diálogo entre instituição e familiares. Além disso, importante compreender as expectativas que os estudantes possuem de si mesmos, se compreendem a realidade em que estão inseridos e qual a perspectiva de inserção social e profissional que lhes é oferecida.

Sem interação com a vida dos estudantes, a formação caminha para a fragmentação. O estudante precisa dar sentido ao aprendizado escolar nas vivências extraescolares. Para isso, ele precisa compreender o porquê de aprender ou não determinado conteúdo ou disciplina. Os estudantes se apropriam do conhecimento científico, agregando-os aos conhecimentos pré-existentes, elevando suas reflexões para além do conteúdo escolar, mas sobre a própria essência humana, seus limites e contradições.



“ [...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. (FREIRE, 1996, p. 81). ”

Na sala de aula, o docente representa a autoridade em relação aos estudantes, mas essa autoridade decorre de sua qualificação intelectual e qualidades técnicas decorrentes de suas experiências profissionais. No entanto, isso não o impede de manter boas relações com os estudantes, pois, além de mediar informações, fazer perguntas, incentivar os estudantes a terem autonomia de pensamentos, ele também deve ouvi-los e incentivá-los a manifestar seus pontos de vista.

“ Os estudantes têm conhecimentos prévios, conceitos, experiências de vida, concepções de vida, expectativas, preconceitos aprendidos fora da escola, nos contextos familiares, de bairro e especialmente na mídia. Uma escola antimarginalização é aquela na qual todo esse conhecimento prévio, quase sempre adquirido de maneira passiva, é comparado com a ajuda da crítica, construído e reconstruído democraticamente [...]. (SANTOMÉ, 1998, p. 150). ”

As vivências, as experiências e o contexto de vida dos estudantes devem ser valorizados no ambiente escolar, possibilitando não uma anulação das vivências extramuros escolares, mas uma construção com os antigos e novos conhecimentos adquiridos.



Para uma educação democrática e contra-hegemônica, que forme cidadãos conscientes e emancipados, é necessário que o docente se utilize dos conhecimentos intrínsecos aos estudantes para que esses possam construir novos conhecimentos a partir daqueles, compreendendo o aprendizado como um todo, sem renunciar às suas origens, mesmo em relação às disciplinas de caráter técnico.

A história, tanto da instituição quanto dos estudantes, é importante para uma formação contra-hegemônica, que tenha a centralidade na dimensão humana, em seus limites, anseios e perspectivas. Para isso, a preservação da história e memória da instituição, aliada ao (re)conhecimento e à valorização dos conhecimentos trazidos pelos estudantes à instituição, é elemento que contribui para a formação integrada.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este produto educacional, no formato de um livro digital, foi construído buscando apresentar uma introdução à formação integrada, com alguns conceitos e definições que a permeiam.

Ele foi desenvolvido, inicialmente, para o público-alvo composto de docentes e técnicos administrativos de uma instituição de educação profissional do Centro-Oeste brasileiro, e não se encerra nesses.

A expectativa é de poder contribuir para que os servidores das instituições que ofertam educação básica integrada à educação profissional possam construir currículos que, efetivamente, contemplem a integração entre os conhecimentos. Além disso, busca-se possibilitar a formação de estudantes que consigam perceber a gênese e totalidade dos conhecimentos construídos historicamente pela sociedade. Espera-se que esses estudantes sejam capazes de se perceberem como sujeitos de sua história, com possibilidade de interferirem no contexto em que estão inseridos, tendo em vista uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. O currículo como materialização do estado gerencial: a BNCC em questão. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 6, n. 10, p. 43-64, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32663/18802>. Acesso em: 05 maio 2020.
- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoem-questao/article/view/7956>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL [Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997]. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BRASIL [Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BRASIL. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base*. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BRASIL. [Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008]. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BRASIL [Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971]. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- 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: 10 jul. 2020.
- BRASIL. [Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017]. *Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20*

de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Base Nacional Comum Curricular orientará exames e avaliações do Inep, 06 abr. 2017. 2017a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/base-nacional-comum-curricular-orientara-exames-e-avaliacoes-do-inep/21206. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 21 dez. 2017. 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Projeto Político Pedagógico Institucional. Goiânia: IFG, 2018a. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11548/PPPI_IFG_2018.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Plano de Desenvolvimento Institucional. Goiânia: IFG, 2018b. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

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

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000a.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 47-70, dez. 2000b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

FERNANDES-SOBRINHO, Marcos. Temas sociocientíficos no Enem e no livro didático: limitações e potencialidades para o ensino de Física. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 241-288.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003. Dispo-

nível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 ago. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>. Acesso em 07 ago. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

LATUFF. *Tempos modernos na educação II*. 2012. Charge. Disponível em: <https://www.diaadiadovale.com.br/artigo/17/461/Educao-e-Neoliberalismo-a-transformacao-dos-individuos-em-mercadoria/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação Profissio-*

nal no Brasil: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MERLI, Angélica de Almeida. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a construção de propostas curriculares. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 6, n. 10, p. 173-194, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revista-movimento/article/view/32668/18812>. Acesso em: 19 maio 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, Natal, v. 2, ano 3. 2007. p. 4-30. Disponível em: www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110. Acesso em: 13 jul. 2020.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline; Colaboradores (org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, ano 11, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10244>. Acesso em: 28 maio 2019.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. *A Educação em Gramsci. Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 15, n. 2, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180>. Acesso em 20

jun. 2020.

OLIVEIRA, Andréa Maria de Melo Couto de; DUSEK, Patrícia Maria; AVELAR, Kátia Eliane Santos. A trajetória da educação brasileira no contexto econômico. *RBPAAE*, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 369 - 380, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.91228/53888>. Acesso em: 03 maio 2020.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista, o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. Ditadura militar e crescimento econômico: a redundância autoritária. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). *O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)*. Bauru: Edusc, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4046546.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

PACHECO, Elizer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS-SOBRINHO, Moisés. Educação Profissional e Tecnológica: Das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *T&C Amazônia*, Manaus, v. 7, ano 7, n. 16, 2009. Disponível em: http://tecamazonia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/revista_tec_ed16.pdf. Acesso em: 01 ago 2019.

PIRES, Luciene Lima de Assis. Políticas de educação tecnológica: formação integrada e politécnica. In: RAIMANN, Ari; ANDRADE, Renata Cristina Lopes (org.). *Políticas educacionais: diferentes enfoques e olhares*. Curitiba: CRV, 2016. p. 111-126.

RAMOS, Marise. *História e Política da Educação Profissional*, Vol 5. Curitiba: IFPR-EAD, 2014. Recurso eletrônico. (Coleção Formação Pedagógica). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

RAMOS, Marise. Políticas educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (org.). *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/teoria-historico-cultural_ebook.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (org.). *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

RAMOS, Marise. *Os impactos da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, na Rede Federal*. Publicado pelo canal do Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas - Ética e Política Emancipatória (NEPA-EPE). Projeto de Extensão Rede Federal em Foco. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3yRjTiNfis>. Acesso em: 01 ago. 2020.

REIS-JÚNIOR, Reinaldo de Lima. *Os limites da experiência de estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos Institutos Federais*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e inter-*

disciplinaridade: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES-JÚNIOR, Néri Emilio. *As políticas curriculares da educação profissional de nível médio e o trabalho docente: limites, possibilidades e contradições*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SÓLO le pido a Dios. Intérprete e compositor: León Gieco. In: IV LP. Intérprete: León Gieco. Argentina: Sazam, 1978. Lado A, Faixa 1 (5 min 06 seg).

SOUZA, José Carlos Moreira de. *A educação profissional agrícola na constituição do Instituto Federal Goiano*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 54, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21938>. Acesso em: 08 ago. 2020.

FICHA TÉCNICA

Texto: Kamilla Assis Tavares
Orientação: Marcos Fernandes Sobrinho
Projeto Gráfico: Mônica Oliveira Gonçalves
Revisão: Certifique-se.



APÊNDICE F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para estudantes menores de idade

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **Currículo integrado e história institucional: a formação técnica integrada ao ensino médio em um Instituto Federal**. Neste estudo pretendemos avaliar se os currículos dos cursos do Ensino Médio Integrado da unidade pesquisada do IF contemplam as propostas para formação integrada sugeridas pela autora Maria Ciavatta no livro “Ensino Médio Integrado: concepção e contradições” publicado em 2012. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é por entender que a formação integrada é um dos caminhos a serem percorridos em busca de uma sociedade mais justa, compreendendo uma educação que forme sujeitos conscientes de sua atuação na sociedade em que vivem. Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: análise documental e questionário via plataforma *Google Forms* com os participantes que aceitarem.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isso é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e, após esse tempo, serão destruídos.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Kamilla Assis Tavares, por meio do telefone: (64) 99645-7624 ou pelo *e-mail* kamillaassis@hotmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, situado na

Rua 88, nº 310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás, Caixa Postal 50, pelo telefone: (62) 99226-3661 ou pelo *e-mail*: cep@ifgoiano.edu.br.

Agradeço por sua disponibilidade em aceitar contribuir com esta pesquisa!

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade n. _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e o meu responsável poderá modificar a decisão de autorizar minha participação se assim o desejar. Tendo o consentimento do(a) meu/minha responsável, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento.

Aparecida de Goiânia, ____ de _____ de 2020.

Assinatura da responsável pela pesquisa

Assinatura do(a) estudante

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais e/ou responsáveis por estudantes menores de idade

Seu/sua filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada **Currículo integrado e história institucional: a formação técnica integrada ao ensino médio em um Instituto Federal**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de consentir que seu/sua filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) faça parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda de sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de não consentimento, você e seu/sua filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não serão penalizados(as) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Kamilla Assis Tavares, por meio do telefone: (64) 99645-7624 ou pelo *e-mail* kamillaassis@hotmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, situado na Rua 88, nº 310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás, Caixa Postal 50, pelo telefone: (62) 99226-3661 ou pelo *e-mail*: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pelo interesse em discutir currículo integrado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio de uma unidade de um Instituto Federal. Buscam-se respostas para a questão da materialização de um currículo que, de fato, integre ensino técnico à educação básica, formando cidadãos trabalhadores emancipados e autônomos, com formação integral.

Esta pesquisa se justifica pela importância em compreender como os currículos são trabalhados nesses cursos, se de maneira fragmentada ou integrada; se há compartimentalização, com disciplinas isoladas; ou se estabelecem relações entre as disciplinas de áreas afins e integram outros saberes, conforme é a proposta instituída pela legislação oficial.

O objetivo deste projeto é avaliar se os currículos dos cursos do Ensino Médio Integrado da unidade pesquisada do IF contemplam as propostas para formação integrada sugeridas pela autora Maria Ciavatta no livro “Ensino Médio Integrado: concepção e contradições” publicado em 2012. Para a coleta de dados, será utilizada pesquisa documental e questionários via plataforma *Google Forms* com questões sobre o cotidiano na instituição escolar que sinalize para a formação integrada.

Serão referenciadas leis e documentos oficiais dos cursos, quais são: o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio; a legislação referente aos Institutos Federais, como a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, de criação dos IF; a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), construído em 2018; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), referente ao quinquênio 2019-2023; e os projetos pedagógicos dos cursos ofertados no campus em análise.

O questionário será aplicado de forma individual e anônima via plataforma *Google Forms*, na qual o(a) participante responderá as questões propostas por escrito. A análise dos questionários ocorrerá tendo como base a análise de conteúdo, sistematizada por Bardin (2011).

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Nesta pesquisa, na qual a coleta de dados será feita por meio de análise de documentos e entrevistas, não deverá haver riscos físicos a seu/sua filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade). Todavia poderá ocorrer algum desconforto psicológico, mesmo que mínimo, devido ao questionário, já que irá abordar vivência do estudante nos cursos em estudo. Para evitar ao máximo esse desconforto, a pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa do IF Goiano e da instituição em análise (IFG) e obteve parecer favorável para a realização do estudo. O questionário será realizado de forma anônima e individual via plataforma *Google Forms* após consentimento dos participantes e compreensão acerca de assunto, objetivos e instrumentos a serem utilizados na pesquisa.

Os benefícios oriundos de participação de seu/sua filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) serão indiretos e baseiam-se em contribuir para as pesquisas em educação, contribuindo para a valorização da educação, como um caminho para se chegar à transformação para sociedade mais humana, justa e menos dual, além de poder ampliar os conhecimentos acerca do currículo integrado, objeto desta pesquisa.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você e seu/sua filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) terão acesso à profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso ocorra algum desconforto, a

pesquisadora poderá, caso necessário, encaminhá-lo(a) para tratamento adequado no setor psicológico no próprio campus.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você e seu/sua filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) serão esclarecidos(as) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, por meio dos contatos citados acima. Você é livre para recusar-se a consentir a participação de seu/sua filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade), retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo a participação voluntária e considerando que a recusa em consentir a participação em qualquer fase da pesquisa não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade e a identidade de seu/sua filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) com padrões profissionais de sigilo, e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação ou consentimento não serão liberados sem a sua permissão. Você e seu/sua filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não serão identificados(as) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo, você ou seu/sua filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão nenhum custo nem receberão qualquer vantagem financeira. Caso seu/sua filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo(a) por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, CPF ou RG n. _____, autorizo a participação do(a) meu/minha filho(a) (ou menor sob minha responsabilidade) na pesquisa intitulada **Currículo integrado e história institucional: a formação técnica integrada ao ensino médio em um Instituto Federal**, de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Nome do estudante: _____,

CPF ou RG: _____.

Aparecida de Goiânia, _____, de _____ de 2020.

Assinatura da responsável pela pesquisa

Assinatura do(a) responsável legal pelo(a)
estudante

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre de Esclarecido (TCLE) para estudantes maiores de idade, docentes e gestores

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **Currículo integrado e história institucional: a formação técnica integrada ao ensino médio em um Instituto Federal**. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Kamilla Assis Tavares, por meio do telefone: (64) 99645-7624 ou pelo *e-mail* kamillaassis@hotmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, situado na Rua 88, nº 310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás, Caixa Postal 50, pelo telefone: (62) 99226-3661 ou pelo e-mail: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pelo interesse em discutir currículo integrado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal de Goiás, Campus Aparecida de Goiânia, ministrados em período integral. Buscam-se respostas para a questão da materialização de um currículo que, de fato, integre ensino técnico à educação básica, formando cidadãos trabalhadores emancipados e autônomos, com formação integral.

Esta pesquisa se justifica pela importância em compreender como os currículos são trabalhados nesses cursos, se de maneira fragmentada ou integrada; se há compartimentalização, com disciplinas isoladas; ou se estabelecem relações entre as disciplinas de áreas afins e integram outros saberes, conforme é a proposta instituída pela legislação oficial.

O objetivo desse projeto é avaliar se os currículos dos cursos do Ensino Médio Integrado da unidade pesquisada do IF contemplam as propostas para formação integrada sugeridas pela autora Maria Ciavatta no livro “Ensino Médio Integrado: concepção e contradições” publicado em 2012. Para a coleta de dados, será utilizada pesquisa documental e questionário com questões sobre o cotidiano na instituição escolar que sinalize para a formação integrada.

Serão referenciadas leis e documentos oficiais dos cursos, quais são: o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio; a legislação referente aos Institutos Federais, como a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, de criação dos IF; a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), construído em 2018; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI),

referente ao quinquênio 2019-2023; e os projetos pedagógicos dos cursos ofertados no campus em análise.

Os questionários serão aplicados aos sujeitos da pesquisa de forma anônima via plataforma *Google Forms*. As respostas dos questionários serão analisadas tendo como base a análise de conteúdo, sistematizada por Bardin (2011).

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Nesta pesquisa, na qual a coleta de dados será feita por meio de análise de documentos e questionários, não deverá haver riscos físicos a você, participante. Todavia poderá ocorrer algum desconforto psicológico, mesmo que mínimo, devido às entrevistas, já que irão abordar sua vivência nos cursos em estudo, seja na forma de estudante, docente, gestor ou coordenador. Para evitar ao máximo esse desconforto, a pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa do IF Goiano e da instituição em análise (IFG), obtendo parecer favorável para a realização. Os questionários serão realizados de forma anônima via plataforma *Google Forms*, após consentimento dos participantes e compreensão acerca de assunto, objetivos e instrumentos a serem utilizados na pesquisa.

Os benefícios oriundos de sua participação serão indiretos e se baseiam em contribuir para as pesquisas em educação, contribuindo para a valorização da educação, como um caminho para se chegar à transformação para sociedade mais humana, justa e menos dual, além de poder ampliar seus conhecimentos acerca do currículo integrado, objeto desta pesquisa.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso à profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso ocorra algum desconforto, a pesquisadora poderá, caso necessário, encaminhá-lo(a) para tratamento adequado no setor psicológico no próprio campus.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, por meio dos contatos citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária, e a recusa em participar em qualquer fase da pesquisa não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo(a) por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Agradeço por sua disponibilidade em aceitar contribuir com esta pesquisa!

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para coordenadores de curso (aplicação de produto educacional)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar de uma pesquisa para aplicação de um produto educacional intitulado **Formação integrada para além de possibilidades e desafios**. Esse produto, que consiste em um livro em formato digital, resultou da dissertação intitulada “Currículo integrado e história institucional: a formação técnica integrada ao ensino médio em um Instituto Federal”. A dissertação e o produto foram desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Polo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos e realizados pela mestranda Kamilla Assis Tavares, sob orientação do professor Dr. Marcos Fernandes Sobrinho.

Durante a pesquisa, identificaram-se alguns desafios no desenvolvimento do currículo integrado, os quais perpassam por fatores como a ausência de discussão sobre essa temática durante a formação acadêmica inicial dos docentes e também a falta de formação continuada quando ingressam nessas instituições. Logo, esse produto educacional, com o intuito de colaborar, de forma introdutória, para o entendimento sobre a formação integrada nos Institutos Federais, busca apresentar alguns conceitos e propor alternativas para o desenvolvimento do currículo integrado na perspectiva da formação omnilateral.

Nesta avaliação, não existem riscos físicos e químicos e ela será desenvolvida via plataforma Google *Forms*, não oferecendo risco à integridade dos(as) participantes. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Kamilla Assis Tavares, pelo telefone (64) 99645-7624 ou através do *e-mail*: kamillaassis@hotmail.com.

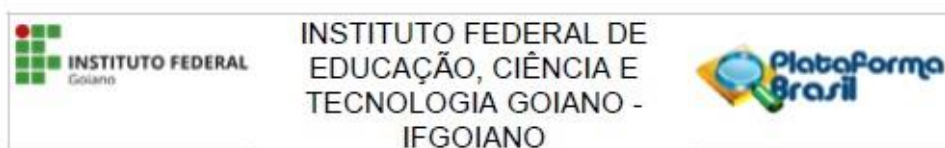
Esta pesquisa de mestrado foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), situado à Rua 88, nº 280, Setor Sul, Goiânia - GO, *e-mail*: cep@ifgoiano.edu.br e telefones: (62) 3605-3600/ 99926-3661. Foi aprovada também pelo CEP da instituição coparticipante (IFG), situado no IFG/Campus Goiânia Oeste, rua C-198, Qd 500, Jardim América, Goiânia - GO, *e-mail*: cep@ifg.edu.br e telefone: (62) 3237-1821.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome não será liberado sem a sua permissão.

Caso aceite participar da avaliação desse livro, em formato digital, responda às questões que se seguem. Tanto sua avaliação quanto suas contribuições, no sentido de melhorar o texto, são muito importantes para a conclusão do mesmo.

Agradeço por sua disponibilidade em aceitar contribuir com esta pesquisa!

ANEXO A – Parecer consubstanciado da instituição participante



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Currículo integrado e história institucional: a formação técnica integrada ao ensino médio em um Instituto Federal

Pesquisador: KAMILA ASSIS TAVARES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26266119.8.0000.0036

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - campus

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

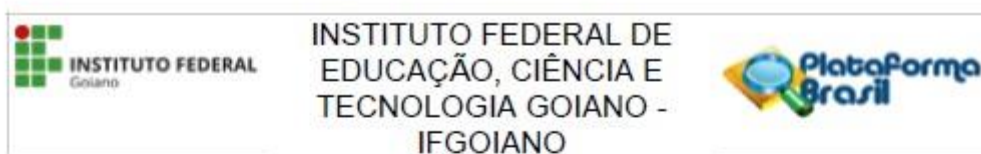
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.754.042

Apresentação do Projeto:

"Um dos desafios da educação e que hoje requer um olhar diferenciado não apenas na teoria, mas na prática educativa inserida na comunidade escolar é conseguir desenvolver um currículo verdadeiramente integrado, que é o objeto deste estudo. O objetivo desta pesquisa é avaliar se os currículos dos cursos do Ensino Médio Integrado (EMI) em uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) contemplam os pressupostos apresentados por Ciavatta (2012), os quais servirão de referência para a investigação. A pesquisa será de abordagem qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico, análise de documentos oficiais e internos do campus e aplicação de questionários com coordenadores, docentes e estudantes desses cursos. Os dados coletados serão categorizados e interpretados mediante a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Além de Ciavatta (2012) apoiou-se também em Saviani (2007), Moura (2007), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012; 2005), Ramos (2014), Santomé (1998), Sacristán (2017) e outros. Espera-se compreender se os pressupostos definidos como base para a formação integrada estão contemplados nos currículos dos cursos do EMI. Como produto educacional será desenvolvido um livro eletrônico (Ebook) contextualizando a importância do currículo integrado para a formação dos estudantes, na perspectiva que compreendam os eixos da ciência, educação, trabalho, cultura e da tecnologia."

Endereço: Rua 88, n°280
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 3.754.042

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_e_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.docx	23/11/2019 22:05:45	KAMILLA ASSIS TAVARES	Aceito
Outros	Roteiros_de_Entrevistas.docx	23/11/2019 22:02:12	KAMILLA ASSIS TAVARES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	23/11/2019 22:00:42	KAMILLA ASSIS TAVARES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	23/11/2019 21:58:53	KAMILLA ASSIS TAVARES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	23/11/2019 21:57:56	KAMILLA ASSIS TAVARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

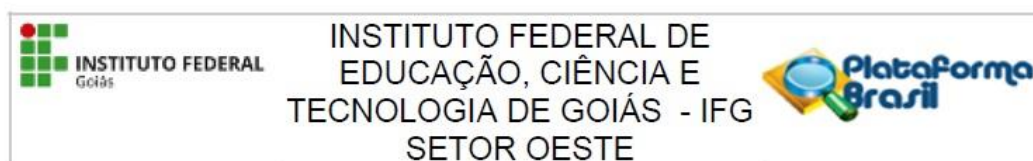
Não

GOIANIA, 09 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Roberto Takashi Sanda
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, n°280
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

ANEXO B – Parecer consubstanciado da instituição coparticipante



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Currículo integrado e história institucional: a formação técnica integrada ao ensino médio em um Instituto Federal

Pesquisador: KAMILLA ASSIS TAVARES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 26266119.8.3001.8082

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- Campus

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.923.730

Apresentação do Projeto:

Relata-se: "Um dos desafios da educação e que hoje requer um olhar diferenciado não apenas na teoria, mas na prática educativa inserida na comunidade escolar é conseguir desenvolver um currículo verdadeiramente integrado, que é o objeto deste estudo. O objetivo desta pesquisa é avaliar se os currículos dos cursos do Ensino Médio Integrado (EMI) em uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) contemplam os pressupostos apresentados por Ciavatta (2012), os quais servirão de referência para a investigação. A pesquisa será de abordagem qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico, análise de documentos oficiais e internos do campus e entrevistas com gestores, coordenadores, docentes e estudantes desses cursos. Os dados coletados serão categorizados e interpretados mediante a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Além de Ciavatta (2012) apoiou-se também em Saviani (2007), Moura (2007), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012; 2005), Ramos (2014), Santomé (1998), Sacristán (2017) e outros. Espera-se compreender se os pressupostos definidos como base para a formação integrada estão contemplados nos currículos dos cursos do EMI. Como produto educacional será desenvolvido um livro eletrônico (Ebook) contextualizando a importância do currículo integrado para a formação dos estudantes, na perspectiva que compreendam os eixos da ciência, educação, trabalho, cultura e da tecnologia."

Endereço: Rua C-198 Quadra 500

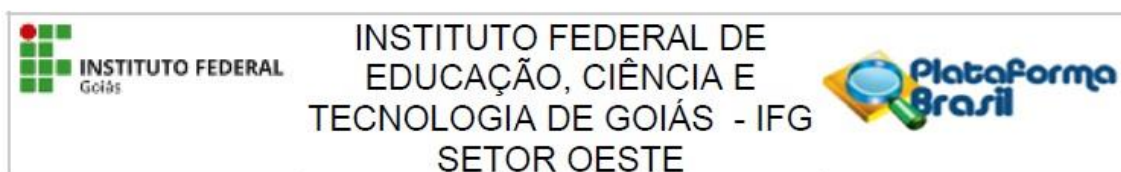
Bairro: SETOR OESTE

UF: GO Município: GOIANIA

Telefone: (62)3237-1821

CEP: 74.270-040

E-mail: cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 3.923.730

Horário de Funcionamento: de 08h às 12h

Telefone: (62) 3237-1821

E-mail: cep@ifg.edu.br

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1487302.pdf	03/03/2020 18:00:42		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_e_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_revisado.pdf	03/03/2020 17:59:40	KAMILLA ASSIS TAVARES	Aceito
Outros	Respostas_as_pendencias.docx	03/03/2020 17:57:23	KAMILLA ASSIS TAVARES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_instituicao_coparticipante.pdf	03/03/2020 17:52:22	KAMILLA ASSIS TAVARES	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Kamilla_Assis_Tavares.pdf	28/11/2019 11:18:47	KAMILLA ASSIS TAVARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_CEP.docx	23/11/2019 22:20:20	KAMILLA ASSIS TAVARES	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_de_instituicao_coparticipante.pdf	23/11/2019 22:14:15	KAMILLA ASSIS TAVARES	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Marcos_Fernandes_Sobrinho.pdf	23/11/2019 22:10:54	KAMILLA ASSIS TAVARES	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Kamilla_Assis_Tavares.pdf	23/11/2019 22:10:21	KAMILLA ASSIS TAVARES	Aceito
Outros	Informacoes_preliminares_fornecidas_pela_plataforma.docx	23/11/2019 22:06:59	KAMILLA ASSIS TAVARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_e_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.docx	23/11/2019 22:05:45	KAMILLA ASSIS TAVARES	Aceito
Outros	Roteiros_de_Entrevistas.docx	23/11/2019 22:02:12	KAMILLA ASSIS TAVARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua C-198 Quadra 500

Bairro: SETOR OESTE

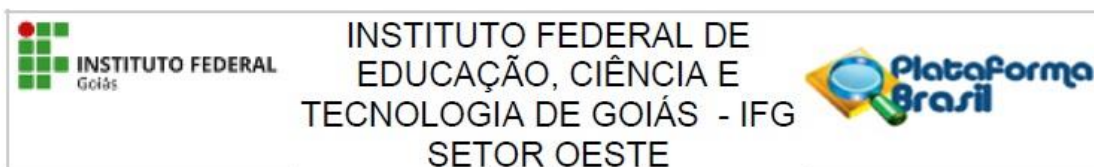
UF: GO

Telefone: (62)3237-1821

Município: GOIANIA

CEP: 74.270-040

E-mail: cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 3.923.730

GOIANIA, 18 de Março de 2020

Assinado por:
Simone Paixão Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua C-198 Quadra 500
Bairro: SETOR OESTE CEP: 74.270-040
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3237-1821 E-mail: cep@ifg.edu.br