

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
Programa de Pós-Graduação em Educação

Cleide Aparecida de Moura

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E ENSINO MÉDIO: a perspectiva de
formação integrada em discussão

Diamantina
2018

Cleide Aparecida de Moura

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E ENSINO MÉDIO: a perspectiva de
formação integrada em discussão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Célia do Couto

**Diamantina
2018**

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M929e

Moura, Cleide Aparecida de
Educação profissional técnica e ensino médio: a perspectiva de
formação integrada em discussão / Cleide Aparecida de Moura, 2018.
148 p. : il.

Orientadora: Regina Célia do Couto

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)
- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri,
Diamantina, 2018.

1. Educação profissional. 2. Currículo. 3. Currículo integrado.
I. Couto, Regina Célia do. II. Título. III. Universidade Federal dos
Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 373

CLEIDE APARECIDA DE MOURA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E ENSINO MÉDIO: a perspectiva
de formação integrada em discussão**

Dissertação apresentada ao
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, nível de
MESTRADO como parte dos requisitos
para obtenção do título de MAGISTER
SCIENTIAE EM EDUCAÇÃO

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Regina Celia
Do Couto

Data da aprovação : 22/10/2018


Prof. Dr.^a REGINA CELIA DO COUTO - UFVJM


Prof. Dr.^a DENISE DA SILVA BRAGA - UFVJM


Prof. Dr.^a DAYSE LUCIDE SILVA SANTOS - IFNMG

Diamantina

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, saúde e iluminação ao longo desta jornada. É Nele que deposito toda a minha confiança; Ele é Senhor da minha vida, minha fonte de sabedoria e inspiração.

À minha família, meu porto seguro. Obrigada, pelo apoio, compreensão e orações constantes.

Agradeço de modo especial à minha orientadora, Profa. Dra. Regina Célia do Couto, pela acolhida, ensinamentos, confiança e estímulo a cada etapa.

Aos membros da banca pela disponibilidade, apontamentos, importantes contribuições para melhoria desta produção.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais e colegas do *campus* Pirapora que contribuíram para que a conclusão deste trabalho fosse possível.

Enfim, a todos que estiveram próximos me apoiando e incentivando nessa caminhada.

Muito obrigada!

RESUMO

A formação integrada da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à educação geral, instituída pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, é compreendida como uma importante medida para consolidar a base unitária de ensino, na última etapa da Educação Básica. Uma alternativa que se coloca em oposição à histórica dualidade entre a formação técnica e formação propedêutica, e se propõe a melhoria da qualidade do ensino em Nível Médio numa perspectiva integrada. Nesse sentido, o Instituto Federal (IF), com a oferta de cursos integrados, tem a possibilidade de promover uma formação profissional aliada ao conhecimento geral, superando a perspectiva de uma formação destinada meramente para o mercado de trabalho. Considerando o exposto, a presente pesquisa teve por objetivo analisar o processo de implementação e organização da proposta curricular de formação técnica integrada à formação geral, tendo como referência, o Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *campus* Pirapora. No desenvolvimento desta investigação, o traçado metodológico foi definido pela perspectiva qualitativa. Este percurso envolveu uma revisão bibliográfica baseada apoiada, principalmente, nas contribuições dos autores Ciavatta (2012), Fazenda (2011), Frigotto (2012), Ramos (2012), Sacristán (2000), Santomé (1998), Silva (1999); uma análise documental do Projeto do Curso em estudo, e a realização de entrevistas semiestruturadas com professores, coordenador de curso e profissional do núcleo pedagógico do IF. A discussão e a interpretação dos dados coletados foram realizadas por meio da análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2009). Os resultados indicaram um curso com organização por disciplinas, cuja prática curricular ainda não se desvencilhou das bases de um trabalho segmentado entre o Ensino Técnico e o Médio. Os profissionais compreendem a necessidade de integração do Ensino Técnico com o médio no processo formativo do curso, e para avançar nesse sentido, indicam como ponto de partida, a reformulação curricular.

Palavras-chave: Educação profissional. Currículo. Currículo integrado.

ABSTRACT

The integrated training of technical vocational education from middle to general education, instituted by Federal Decree No. 5.154/2004 is understood as an important measure to consolidate the unitary teaching base, in the last stage of basic education: an alternative that stands in opposition to the historical duality between technical training and pre-service training, and it proposes to improve the quality of secondary education in an integrated perspective. In this sense, the integrated technical courses offered by the Federal Institute (FI) become an important area of integrated training, having the possibility of contributing significantly to overcoming this dual conception of education. The present research aims to analyze the process of implementation and organization of the curricular proposal of technical training integrated to the general training, presenting as reference, the Technical Course on Integrated Buildings for Secondary Education, Federal Institute of North of Minas Gerais – *campus* Pirapora (Brazil). In the development of this research, the methodological trajectory was defined by the qualitative perspective. This path involved a bibliographical review supported mainly by the contributions of the authors Ciavatta (2012), Fazenda (2011), Frigotto (2012), Ramos (2012), Sacristán (2000), Santomé (1998), Silva (1999); a documentary analysis of the project of the course under study, and the accomplishment of semi-structured interviews with teachers, course coordinator and professional of the pedagogical nucleus of the FI. The discussion and interpretation of the data collected were carried out through content analysis based on Bardin (2009). The results indicated a course with organization by disciplines, whose curricular practice hasn't yet disentangled from the basis of a segmented work between technical and medium education. The idea of materialized integration in the curricular matrix implies in the sum of the hours of the thematic axes: specific and general. The professionals understand the need to integrate the technical education with the middle in the formative process of the course, to advance in this sense, and to indicate as a starting point the curricular reformulation.

Keywords: Professional Education. Curriculum. Integrated Curriculum.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da microrregião Pirapora.....	65
Figura 2 – Distribuição de carga horária na matriz curricular.....	88
Figura 3 – Representação gráfica da formação	91
Figura 4 – Quadro para ementa e bibliografia.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Colaboradores da pesquisa	30
Quadro 2 – Relação de cursos regulares em oferta no <i>campus</i> Pirapora.....	66
Quadro 3 – Resumo da matriz do curso	90
Quadro 4 – Categorização: perspectiva conceitual de currículo integrado	96
Quadro 5 – Categorização: operacionalização da integração no curso	101
Quadro 6 – Categorização: desafios e possibilidades da integração	108

LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

EM – Ensino Médio

EP – Educação Profissional

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal

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

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPE – Plano de Permanência e Êxito

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

UFV – Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: COMO TUDO COMEÇOU	17
1 PERCURSO METODOLÓGICO	25
1.1 Local da Pesquisa.....	26
1.2 Procedimentos da Coleta de Dados	27
1.3 Análise de Dados	30
2 FORMAÇÃO INTEGRADA: UMA LEITURA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	33
2.1 Educação Profissional no Brasil a partir da Criação das Primeiras Escolas Federais.....	33
2.2 A Proposta de Formação Integrada no Contexto dos Institutos Federais	44
2.3 Currículo na Perspectiva de Formação Integrada	50
3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR CONFIGURADA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	63
3.1 Caracterização do Instituto Federal – <i>Campus</i> Pirapora.....	63
3.2 Caracterizando o Curso Técnico em Edificações Integrado	68
3.3 Concepção de Currículo do Curso	73
3.4 Elementos Constitutivos do Currículo	79
3.5 Estrutura do Curso	86
4 A CONFIGURAÇÃO DA INTEGRAÇÃO NA PRÁTICA CURRICULAR DO CURSO	95
4.1 Currículo Integrado na Visão dos Profissionais Envolvidos	96
4.2 O Curso no Campo da Prática Curricular	101
4.3 Integração: Desafios e Possibilidades em Relação ao Curso.....	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	135
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE-ESCLARECIDO.....	137

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE-ESCLARECIDO.....	140
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE-ESCLARECIDO.....	143
ANEXO – MATRIZ CURRICULAR: CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.....	147

INTRODUÇÃO: COMO TUDO COMEÇOU

O entendimento do leitor sobre as motivações que levam o autor a uma produção é importante para o estabelecimento de sentido aos conhecimentos por esse compartilhado. Com essa compreensão, é oportuno apresentar, nesta introdução, de modo resumido, a minha trajetória profissional, destacando algumas experiências que me levaram à realização da pesquisa.

Realizei meu curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (UFV), formação que me abriu as portas para o campo profissional da educação e ampliou minha visão de mundo como pessoa, como sujeito social e histórico. Atuar na educação veio de um desejo que surgiu quando ainda cursava o Ensino Médio (1990-1993), o antigo Segundo Grau, na minha cidade de origem, Buritizeiro, Minas Gerais. Cursei o Magistério na única escola pública de Ensino Médio do município; naquele momento, eu não tinha outra opção de formação, visto que a minha família não dispunha de condições econômicas para financiar um curso ofertado pelas escolas particulares, localizadas na cidade vizinha, chamada Pirapora.

Cursando o Magistério, estudando as teorias da educação e admirando as práticas de algumas professoras com formação pedagógica, a forma como essas falavam apaixonadamente da educação, me encantei pela área. O curso de Pedagogia foi, então, uma escolha pessoal. Foram quatro anos de estudos na UVF (1994-1997), período no qual enfrentei muitas dificuldades de ordem emocional, financeira e também intelectual. Senti o peso da minha formação básica “rasa” em relação à leitura, aos conhecimentos prévios, e no desenvolvimento de uma visão crítica, dificuldades essas superadas com muito empenho e dedicação. Após a conclusão do curso, retornei à minha cidade, onde iniciei a trajetória profissional, assim que cheguei.

Nessa trajetória, após ter trabalhado como professora regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e alfabetização de jovens e adultos (rede municipal), supervisora escolar (rede estadual) e analista de educação na Superintendência Regional de Ensino de Pirapora (SRE), ingressei na rede federal de educação, por meio de aprovação no concurso público para o Instituto Federal de Educação do Triângulo Mineiro (IFTM) – *campus* Paracatu, onde trabalhei pouco mais de um ano, sendo remanejada para IFNMG – *campus* Pirapora (2014). Dessa forma, foi possível voltar a residir na minha cidade (Buritizeiro) e trabalhar em Pirapora, pela proximidade dos dois municípios.

No *campus* Pirapora, senti-me acolhida por todos. Alguns servidores já eram conhecidos, foram colegas de trabalho no período em que atuei na SRE Pirapora. Como

técnica em assuntos educacionais, integrei-me à equipe do núcleo de apoio pedagógico. Os colegas orientaram-me quanto à dinâmica de funcionamento da escola e do núcleo, bem como o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Atuar pedagogicamente no âmbito da educação profissional era uma experiência nova para mim. Embora tivesse ingressado, tempos antes, na rede (2012), no *campus* Paracatu, não exerci função pedagógica: atuei na área administrativa (secretaria).

Nesse novo território de trabalho, atuando no desenvolvimento de ações pedagógicas de apoio ao ensino, pesquisa e extensão, passei a ter contato com os currículos dos diferentes cursos ofertados, uns de maneira frequente, e outros de forma esporádica. De todas as referências curriculares em contato, percebi que contribuir para a integração nos cursos de Nível Médio seria o meu maior desafio, atuando no pedagógico. A formação integrada é uma proposta diferenciada das experiências de Ensino Médio que vivenciei até então. Como estudante, fiz um curso voltado a formar professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Magistério); e, no âmbito profissional, como supervisora escolar, e analista de educação da SRE (no monitoramento às escolas jurisdicionadas), trabalhei com cursos de Ensino Médio de formação geral. A minha formação, inicial e continuada, também se mostrava em descompasso com a proposta de cursos integrados.

A formação integrada apareceu como um desafio na minha trajetória profissional. O interesse em conhecer de forma mais aprofundada essa proposta, de entender como a integração configura-se no processo educativo, problematizando a perspectiva de integração curricular que não aparecia como pauta de discussão sistematizada no Instituto, levou-me a realizar essa pesquisa. O fenômeno educativo investigado, então, fez parte do meu território de atuação profissional. Ele foi sentido e vivido na prática, fruto das inquietações advindas do exercício da profissão diante da necessidade de romper os limites do vivido, que, às vezes, nos aprisionam aos mesmos hábitos, atitudes e práticas, e abrir para as mudanças que estão ocorrendo na educação, como é o caso da proposta de formação integrada. Dessa forma, apresento nas linhas seguintes o objeto de estudo.

A proposta de educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio, uma das possibilidades de articulação entre essas áreas de formação, apresenta-se como uma estratégia educacional capaz de contribuir para a superação da histórica dualidade presente no sistema de ensino brasileiro, com maior expressividade na última etapa do Ensino Básico. No Brasil, com base em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 13), “[...] o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual”. Uma das suas evidências no âmbito da educação é a própria concepção dual de ensino: a formação

propedêutica reservada à elite e a formação profissional destinada aos desfavorecidos social e economicamente, tendo como fundamento o trabalho manual.

No contexto educacional brasileiro, a educação profissional desenvolve-se com a função intrínseca de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, destinada à camada economicamente carente da sociedade. É considerada como ensino de menor valor, alvo de um olhar depreciativo da classe econômica dominante. Porém, aos poucos, conforme salienta Caires (2016, p. 37-38), “[...] foi se tomando consciência da importância da educação profissional ser estendida a todos aqueles que estivessem aptos a compor a força de trabalho assalariada, necessária para o desenvolvimento dos diversos setores da economia, e também, da sociedade”. Com o desenvolvimento econômico, o país faz uma transição de um modelo agroexportador para um de base industrial, tendo como marco 1930. Ocorre, a partir dessa época, uma série de reformas educacionais envolvendo o Ensino Profissionalizante, de forma que esse vai se constituindo como formação necessária à qualificação da mão de obra demandada pelo mercado produtivo industrial brasileiro.

Na primeira década do século XXI, a educação profissional adquire novo enfoque, como um campo de interesse e investimentos do governo federal, ganhando acentuado espaço no debate político da educação brasileira, com fomento de ações para implementação de uma formação profissional de base emancipatória. Enfatiza-se, nessa política, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Os Institutos Federais foram criados com o propósito de responder às “[...] demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (BRASIL, 2010, p. 3).

Com esse intuito, os Institutos atuam no campo da educação profissional técnica e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior. Destaca-se a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), redimensionada e institucionalizada pela Lei Federal nº 11.741, de 16 de julho de 2008¹, a ser desenvolvida nas formas articuladas (integrada e concomitante), e subsequente ao Ensino Médio.

Verifica-se que, dentre as funções dos Institutos, está a de promover a formação técnica integrada ao Ensino Médio, aliada ao compromisso de contribuir para o desenvolvimento social local e regional onde estão inseridos. Atribui-se a essas instituições

¹ A Lei nº 11.741/2008 altera dispositivos da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio; da educação de jovens e adultos, e da educação profissional e tecnológica.

federais de ensino, então, a demanda de trazer para o plano da educação profissional técnica a formação geral através da oferta, com prioridade, de cursos Técnicos de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio; pois, conforme determina a Lei nº 11.892/2008, em seu art. 7º, os Institutos Federais devem “ministrar a educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados [...]**” (BRASIL, 2008, p. 2, grifo nosso).

A forma de oferta integrada apresenta-se como uma alternativa importante e necessária na articulação da educação profissional técnica (EPTNM) e Ensino Médio (EM). Silva (2013, p. 8) sinaliza que a alternativa integrada “é considerada uma possibilidade de avanço em direção a uma formação mais qualificada na medida em que permitiria superar a justaposição e dissociação entre ciência e trabalho, entre cultura e técnica [...]”. Essas polarizações, ciência e trabalho, cultura e técnica, espelham a própria separação existente no ensino em relação à formação profissional e formação geral. A autora visualiza a proposta de formação integrada como uma possibilidade que potencializa a educação de Nível Médio a se desenvolver rumo à superação dessa fragmentação, o que requer um currículo de base unitária, de caráter integrador.

Compreendida com essa relevância à formação integrada, são necessárias organização e implementação de oferta de cursos nessa perspectiva. O entendimento de como a integração curricular é incorporada nesses cursos permite aperfeiçoá-los cada vez mais, para se chegar à condição desejada, que é a de uma “formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, ciência e na cultura” (FRIGOTTO, 2012, p. 44).

Nesse sentido, é possível conceber os cursos integrados ofertados pelos Institutos Federais como possibilidades de contribuição para a desconstrução da concepção dual de ensino. Presume-se que eles sejam mediados por uma efetiva integração curricular, cuja organização prime pelo propósito da formação integral do sujeito, concebido como ser histórico-social, com capacidade de atuação e transformação do espaço em que vive, sendo, pois, um processo formativo numa perspectiva mais ampla, para além da qualificação de mão de obra e/ou de preparação para prosseguimento aos estudos.

Assim, a proposta de oferta dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, demanda aos IFs uma organização curricular que dê conta de integrar conhecimentos técnicos e gerais sob os eixos do trabalho, ciência e cultura, norteadas pelo princípio da interdisciplinaridade. Essa proposta de formação integrada via interdisciplinaridade, tanto em nível de currículo quanto em nível de prática pedagógica, visa superar a fragmentação do conhecimento, a segmentação do ensino, conforme concebe a Resolução Federal nº 06, de 20

de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O curso técnico de Nível Médio de oferta integrada, por trazer, no bojo de sua proposta de formação, o pressuposto de efetivação da integração curricular entre EPTNM e EM, torna-se o foco de interesse desta pesquisa, que teve como principal objetivo analisar o processo de implementação e organização da proposta curricular de formação técnica integrada à formação geral, tendo como referência o Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – *campus* Pirapora.

A escolha do curso investigado deve-se ao fato de ser o mais recente dos cursos integrados ofertados pelo o Instituto Federal – *campus* Pirapora, até o início desta pesquisa (outubro de 2016). Esse curso traz organização curricular que ainda não passou por reformulação ou alteração, o que permitiu realizar uma investigação da primeira versão, ainda em vigência.

De natureza qualitativa, esta investigação configura-se na modalidade de pesquisa de campo, impulsionada pela seguinte indagação: como está organizada a implementação do currículo de um curso de formação integrada, articulando educação profissional técnica e Ensino Médio, tendo como referência o Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal – *campus* Pirapora?

Em busca de resposta para essa questão, o caminho metodológico adotado promoveu o acesso à bibliografia relacionada à temática do estudo, aos documentos institucionais e a profissionais diretamente envolvidos no processo educativo do curso. Para isso, ao longo da pesquisa, foram realizadas três ações principais: investigação bibliográfica, em função da construção do aporte teórico que fundamentou este trabalho, contemplando referências no campo da educação profissional com foco na formação integrada, currículo e currículo integrado; análise documental, que possibilitou a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), documento estruturante da proposta curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio – *campus* Pirapora; e a realização de entrevistas semiestruturadas, por meio das quais se buscou delinear, a partir da visão dos profissionais, a configuração do curso na prática curricular. Trata-se, pois, de uma amostra constituída por profissionais com atuação direta no curso em estudo, quais sejam: 1 coordenador de curso, 2 professores e 1 especialista do núcleo pedagógico.

Para discussão dos dados coletados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, fundamentada nas contribuições de Bardin (2009). Com base na autora, a análise de conteúdo

é entendida, como um conjunto de técnicas por meio das quais se busca analisar o conteúdo das mensagens, seja em textos orais ou escritos, procurando “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2009, p. 45). Seguindo, então, os procedimentos de análise de conteúdo, foi definido o material a ser analisado, bem como realizadas a exploração dos materiais com definição de categorias e a interpretação dos dados, cujos resultados e conclusões encontram-se expostos neste trabalho.

A análise da organização e implementação curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal – *campus* Pirapora, a partir dos dados e informações coletadas até julho de 2018 por meio desta pesquisa, possibilitou a compreensão de como se configura a integração curricular entre a formação geral e a formação técnica nessa prática educativa. Acredita-se que os resultados da investigação trazem reflexões que poderão favorecer o debate acerca do currículo na perspectiva de formação integrada em cursos de Nível Médio. Em específico, os seus resultados podem servir à instituição investigada quando em processo de avaliação, planejamento e reformulação curricular do curso, contribuindo, enfim, com a proposta educacional dos Institutos Federais que “entendem a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana” (SILVA, 2009, p. 10).

Este estudo encontra-se organizado em quatro capítulos, objetivando uma melhor exposição das ideias, análises e reflexões que emergiram da pesquisa empreendida. No primeiro capítulo, após esta introdução, “Percurso Metodológico”, encontra-se descrito o caminho metodológico trilhado na pesquisa, cuja metodologia pautou-se nas contribuições de alguns autores: Bardin (2009), Lüdke e André (1986), e Minayo (2009).

O segundo capítulo, intitulado “Formação Integrada: uma leitura no âmbito da educação profissional”, traz uma abordagem curricular da formação integrada no campo da educação profissional, apresentando um histórico dessa modalidade de ensino no Brasil, a partir da origem das primeiras escolas federais; aborda aspectos da formação integrada no contexto dos Institutos Federais, e discute sobre currículo na perspectiva da integração entre formação específica e geral.

O terceiro capítulo, “Organização curricular configurada no projeto do curso”, analisa a organização curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo Instituto Federal – *campus* Pirapora. Serviu de base para essa análise o documento de estruturação do currículo: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

A primeira seção traz a contextualização do Instituto Federal – *campus* Pirapora situando-o como unidade do Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG); em seguida, apresenta o curso técnico em estudo. A segunda seção tem como foco a análise da organização do curso, tendo como principal referência o PPC. Utiliza-se o ordenamento legal que orienta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) com função complementar na fundamentação da análise dos resultados. Destacam-se, assim: a Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Parecer CNE/CEB nº 11, de 09 de maio de 2012, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e o Parecer CNE/CEB nº 05, de 04 de maio de 2011, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O quarto capítulo, “A configuração da integração na prática curricular do curso”, apresenta os resultados e análise da implementação curricular do curso Técnico em Edificações Integrado, a partir da percepção de profissionais que atuam no curso. Delineiam o desenvolvimento desse processo formativo, tendo como referência de análise: a integração da formação técnica ao Ensino Médio; o princípio da interdisciplinaridade; os desafios e possibilidades da proposta de formação integrada. Por fim, apresentam-se as considerações finais deste estudo, uma síntese dos resultados da pesquisa e conclusões.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, identificando e descrevendo os procedimentos investigativos adotados durante o seu desenvolvimento. Segundo Gamboa (2012, p. 14), “a articulação lógica de toda investigação científica exige uma sequência de relações entre esses elementos que compõem o trabalho de investigação, sem os quais o processo de elaboração do conhecimento científico será deficiente e sua qualidade deficitária”.

Com a compreensão de que a metodologia de pesquisa é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2009, p. 14), atentando para uma articulação lógica e coerente, a proposta metodológica desenvolvida buscou atender às finalidades expressas nos objetivos desta pesquisa e responder sua questão central: como está organizado e implementado o currículo de um curso de formação integrada, articulando educação profissional técnica e Ensino Médio, tendo como referência o Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal – *campus* Pirapora?

Quanto aos objetivos que nortearam este processo investigativo, destaca-se como objetivo geral: analisar o processo de implementação e organização da proposta curricular de formação técnica integrada à formação geral, tendo como referência o Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – *campus* Pirapora. Esse objetivo geral foi desdobrado em quatro objetivos específicos, a saber:

- Analisar documentos que orientam a oferta de cursos técnicos de Nível Médio na forma de oferta integrada no âmbito do Instituto Federal – *campus* Pirapora.
- Investigar como ocorre o processo de organização e efetivação do currículo do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal – *campus* Pirapora.
- Analisar como a articulação integrada da formação geral com a técnica configura-se no currículo do curso em estudo.
- Identificar e analisar as possibilidades e os desafios do processo de implementação do currículo na perspectiva integrada, tendo como referência a percepção dos sujeitos desta pesquisa (1 coordenador de curso, 2 professores e 1 especialista de apoio pedagógico).

Com base nos objetivos, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que os dados investigados são predominantemente descritivos, correspondendo a mensagens extraídas da análise documental e das entrevistas realizadas. De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 269), a abordagem qualitativa “[...] fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos etc.”.

A modalidade de pesquisa qualitativa adotada neste trabalho configurou-se numa pesquisa de campo, que, de acordo com Gonsalves (2001, p. 67), “pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre [...] e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]”. Nesse sentido, indo ao encontro das informações sobre o objeto pesquisado, efetivaram-se a análise documental e entrevistas como instrumentos de coleta de dados.

É importante ressaltar que, como esta pesquisa envolveu a participação de seres humanos, em observância aos cuidados éticos, foi necessário, antes de iniciá-la, submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), em atendimento às normas contidas na Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto está inscrito no CEP sob o nº 77053617.6.0000.5108, correspondente ao Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), sendo aprovado por meio do Parecer nº 2.386.122, de 17 de novembro de 2017.

1.1 Local da Pesquisa

O local escolhido para a realização da pesquisa foi o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *campus* Pirapora. Tal escolha deve-se ao fato de ser essa a única escola de educação profissional pública federal que oferta cursos de educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio na localidade, e esse *campus* é uma referência de educação profissional pública na microrregião de Pirapora (Minas Gerais), atendendo como público direto alunos oriundos dos diversos municípios que compõem esse polo regional, tais como: Buritizeiro, Várzea da Palma, Ibiaí, Lagoa dos Patos, Jequitaí, Santa Fé de Minas, São Romão, Lassance, e da própria cidade de Pirapora. Por ocasião da coleta de dados desta pesquisa, conforme registros na secretaria de Ensino Técnico, a instituição contava com 219 alunos matriculados nos cursos técnicos integrados (Informática, Edificações e Vendas).

Quanto à escolha do curso investigado, Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, deu-se em razão de ser o mais recente dos cursos integrados criados no Instituto Federal – *campus* Pirapora, até o início desta pesquisa (outubro de 2016). Esse curso traz uma organização curricular que ainda não passou por reformulação ou alteração, o que permitiu realizar a investigação da primeira versão, ainda em vigência. Ademais, o curso escolhido não foi objeto de investigação no tocante ao seu processo de integração curricular, o que torna esta produção, de modo particular, importante para esse contexto educativo quando em processo de avaliação e reformulação do mesmo.

Para a execução da pesquisa, seguindo os procedimentos éticos, a direção assinou a carta de anuência, autorizando a sua realização no Instituto, concordando que o mesmo se tornasse instituição coparticipante do projeto.

1.2 Procedimentos da Coleta de Dados

No intuito de alcançar os objetivos desta pesquisa, o processo investigativo foi organizado pela necessidade de acesso a bibliografias, documentos e profissionais diretamente envolvidos com o curso em estudo. Assim, o caminho metodológico adotado abrangeu procedimentos de investigação bibliográfica, análise documental, entrevista e análise dos dados coletados.

A investigação bibliográfica foi empreendida com intenção de construir o aporte teórico que fundamentou a pesquisa, no sentido de analisar e explicar a realidade educativa estudada. Esse procedimento constituiu-se em um processo contínuo durante a construção deste trabalho. Dessa forma, pesquisou-se a literatura no campo da educação profissional, formação integrada e currículo, em fontes como livros, artigos, dissertações, teses publicadas e periódicos.

Esta pesquisa, então, está fundamentada nas contribuições de autores que versam sobre esses temas, tais como Arroyo (2011), Caires (2016), Ciavatta (2012, 2006), Dourado (2001), Fazenda (2011), Frigotto (2008, 2012, 2014), Kuenzer (1991, 2013), Lopes e Macedo (2010, 2011), Pacheco (2011), Ramos (2010, 2012, 2014), Sacristán (2000), Santomé (1998), Saviani (2003), Silva (1999, 2011).

A investigação bibliográfica possibilitou ampliação do conhecimento sobre a temática desta pesquisa, sendo fundamental na análise e compreensão de como o curso estudado está organizado e de como esse se configura na prática curricular.

Para delinear a organização curricular, foi realizada a análise documental. A sua finalidade foi evidenciar como a concepção de integração foi apropriada pela e na organização curricular do curso em estudo. Lüdke e André (1986) compreendem que os documentos se traduzem em fonte poderosa, natural de informações, podendo fornecer evidências que fundamentam as possíveis afirmações do pesquisador.

Por meio da análise documental foi possível o contato com diferentes fontes: Projeto Pedagógico de Curso (PPC); Regulamento dos Cursos de Educação Profissional de Nível Médio do IFNMG; Plano de Permanência e Êxito do IFNMG; Plano de Desenvolvimento Institucional do IFNMG – dentre os quais foi selecionado o PPC para a análise de conteúdo. Tal escolha foi motivada por este ser o documento que traduz a proposta curricular do curso; nele foram encontrados elementos essenciais para o entendimento da organização curricular, destacando-se: contextualização do curso, objetivos, justificativa e estrutura do currículo.

Outro procedimento adotado na coleta de dados foi a entrevista, técnica utilizada com o objetivo de ouvir os profissionais que organizam e implementam o currículo no âmbito do curso estudado, no sentido de saber o que eles pensam sobre a integração curricular nesse processo formativo, o que trazem de conceitos sobre currículo integrado e interdisciplinaridade, e como avaliam as possibilidades e desafios da integração no desenvolvimento do curso. Para Minayo (2009, p. 65), a entrevista como fonte de informação possibilita a coleta de dados primários que “referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia”.

Nessa perspectiva, escolheu-se a entrevista na forma semiestruturada, “em que o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64). A entrevista foi realizada com apoio de um roteiro de perguntas norteadoras, de modo a possibilitar ao entrevistado discorrer sobre o tema com liberdade para oferecer informações adicionais. Essas questões de referência foram construídas com base no objetivo da pesquisa, voltadas a instigar os entrevistados em suas narrativas a falar como se configura a integração na prática curricular do curso e sobre os desafios e possibilidades dessa construção na realidade educativa.

Dessa forma, foi efetivada entrevista individual com quatro profissionais diretamente ligados ao Curso Técnico em Edificações Integrado, sendo: dois profissionais do corpo docente, um de cada área de formação do curso; um profissional coordenador do curso; e um profissional do núcleo pedagógico. A seleção dos professores priorizou os profissionais

que possuíam experiência de trabalho nos diferentes anos de formação do curso (o curso é de três anos), de forma que a entrevista pudesse coletar informações com uma abrangência maior, contribuindo para a análise do curso em toda a sua extensão.

A opção pelos profissionais diretamente ligados ao curso deve-se ao fato de que esses são atores diretos no processo de implementação do curso. Constituem-se sujeitos estratégicos, mediadores do processo educativo do curso. Por isso, considera-se importante a percepção desses profissionais sobre o desenvolvimento do curso investigado na condição de integrado. Na busca de profissionais para entrevista, fez-se um primeiro contato com cada profissional², explicando-se os objetivos da pesquisa e suas etapas de coleta de dados. Foi elucidado sobre a necessidade de realização da entrevista, sua finalidade, os possíveis riscos, os benefícios, e enfatizou-se que seria assegurado o anonimato dos envolvidos, bem como a participação era voluntária. Após esses esclarecimentos, efetivou-se o convite para participação da pesquisa. Salienta-se que os quatro primeiros profissionais com os quais ocorreu a conversa aceitaram prontamente o convite, momento em que a data, horário e local da entrevista foram agendados. O convite foi formalizado através do envio de *e-mails*, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o roteiro da entrevista (APÊNDICE A), para que esses tomassem conhecimento dos termos e das questões que a norteariam.

As entrevistas, então, foram realizadas no mês de março de 2018, nas datas e horários previamente acordados com os profissionais. Estas ocorreram no próprio Instituto, em espaço reservado, com duração em média de 20 a 25 minutos, gravadas com autorização de cada profissional entrevistado. As gravações serviram de memória das informações prestadas pelos entrevistados; tão logo terminava uma entrevista, era realizada sua transcrição, em um processo de escuta e digitação, e a transcrição de cada entrevista durou em média quatro horas. Cada transcrição foi cuidadosamente conferida, as gravações foram escutadas novamente, quantas vezes fossem necessárias, primando pela fidedignidade do registro.

No quadro a seguir, elencam-se os profissionais que participaram da entrevista e alguns dados sobre eles no tocante ao segmento a que pertencem, formação e tempo de trabalho no Instituto.

² Como servidora do Instituto Federal – *campus* Pirapora, com atuação no Núcleo Pedagógico, dispunha de informações prévias que ajudaram a elaborar uma lista de possíveis profissionais a serem entrevistados, que atendiam aos critérios de seleção previstos no projeto. Tinha, assim, conhecimento de: profissionais do referido setor assistiam diretamente ao curso; professores que já haviam ministrado disciplinas nos diferentes anos/séries desse processo formativo, e a área de atuação a que cada um pertencia.

Quadro 1 – Colaboradores da pesquisa

Colaboradores (nomes fictícios)	Segmento	Nível de formação	Tempo de atuação no IF
Ivan	Núcleo pedagógico	Mestrado	10 anos
Eros	Docente (área formação geral)	Graduação	9 anos
Ruy	Docente (área formação técnica)	Mestrado	3 anos
Sara	Coordenação (docente/área de formação técnica)	Mestrado	1 ano

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados de entrevistas (2018).

Para preservar o anonimato dos profissionais que participaram da entrevista, resalta-se uso de nomes fictícios para identificá-los (QUADRO 1). Em observância aos princípios éticos inerentes ao processo investigativo, foram guardados os cuidados requeridos para pesquisa que envolva seres humanos, em especial, assegurado o sigilo da identidade dos sujeitos envolvidos.

Em cumprimento às exigências éticas, os entrevistados assinaram, previamente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), formalizando a participação voluntária da investigação.

1.3 Análise de Dados

Para realizar a análise dos dados, seguiu-se às orientações metodológicas da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2009), que define essa metodologia como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos (*sic*) de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 44).

Em relação ao PPC, o procedimento de análise iniciou-se por meio de leitura flutuante, que, de acordo com Bardin (2009, p. 122), “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”. Desse modo, neste primeiro momento, buscou-se conhecer e familiarizar-se com o PCC para ter uma visão global do seu conteúdo.

Logo após esse primeiro momento, procedeu-se à exploração do material por meio de leituras minuciosas, mais aprofundadas, possibilitando a efetivação de categorização, que é o processo de classificação de elementos em uma “passagem de dados em bruto a dados organizados” (BARDIN, 2009, p. 147). Nessa perspectiva, as informações do documento do PPC foram organizadas, selecionando-se os dados significativos para o entendimento do objeto pesquisado, a partir de estabelecimento das categorias de análise, cujo processo “consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles” (GIL, 2002, p. 134).

O conteúdo do PPC foi organizado e analisado a partir de três categorias de análise definidas em observância aos objetivos da pesquisa. Assim, a análise processou-se com base nas categorias: concepções de currículo no curso; elementos constitutivos da proposta curricular; e estrutura curricular do curso. Nessa análise, buscou-se entender como o currículo do Curso Técnico em Edificações Integrado está organizado.

É válido salientar que foram realizadas também leituras de documentos oficiais regulatórios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), cujos fundamentos legais contribuíram com o processo de análise dos dados coletados do PPC. As legislações consultadas foram: a Lei Federal nº 11.892³, de 29 de dezembro de 2008; a Resolução CNE/CEB nº 06⁴, de 20 de setembro de 2012; a Resolução CNE/CEB nº 02⁵, de 30 de janeiro de 2012; o Parecer CNE/CEB nº 11⁶, de 09 de maio de 2012; e o Parecer CNE/CEB nº 05⁷, de 05 de maio de 2011.

Em relação à análise dos conteúdos da entrevista, após a realização da leitura flutuante das narrativas dos colaboradores (transcrições), procedeu-se à exploração do

³ Lei Federal 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.

⁴ Resolução CNE/CEB nº 06, de 09 de setembro de 2012, define as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

⁵ Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

⁶ Parecer CNE/CEB nº 11, de 09 de maio de 2012, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

⁷ Parecer CNE/CEB nº 05, de 04 de maio de 2011, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

material com definição das categorias, por meio de novas leituras e de recortes textuais mais significativos das falas dos entrevistados. Foram definidas três categorias consoantes também com o propósito da pesquisa, expresso nos temas contemplados no roteiro da entrevista (APÊNDICE B). A análise, então, decorreu de recortes textuais selecionados e classificados nas categorias de análise, a saber: currículo integrado; operacionalização da integração no curso; e construção da integração, enfatizando os desafios e possibilidades, considerando a realidade do curso. Essa análise evidenciou como o curso integrado desenha-se na prática educativa, a partir da avaliação dos profissionais.

Dessa forma, “ancorando-se em todo material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica” (GOMES, 2009, p. 81), os dados coletados foram analisados. E os resultados possibilitaram o delineamento de como está organizado e implementado o currículo do Curso Técnico em Edificações Integrado, bem como a compreensão de como a integração curricular manifesta-se nele.

2 FORMAÇÃO INTEGRADA: UMA LEITURA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo tem por objetivo apresentar aspectos históricos sobre educação profissional, como forma de situar essa modalidade de ensino no âmbito da Educação Federal, assim como discutir o currículo na integração da formação técnica à formação geral.

O capítulo estrutura-se em três seções. A primeira apresenta um breve histórico da educação profissional no Brasil, tomando como ponto de partida a criação das primeiras escolas federais. A segunda aborda a proposta de formação integrada no contexto dos Institutos Federais, destacando a prioridade de oferta da forma integrada na educação profissional de Nível Médio, conforme ordenamento legal. A terceira seção discute currículo na perspectiva de formação integrada: inicialmente, busca conceituar currículo e, em seguida, aborda o currículo integrado como forma de organização curricular, enfatizando a interdisciplinaridade como princípio articulador da interação entre os conhecimentos técnicos e gerais. A interdisciplinaridade ganha destaque nesta pesquisa por ser um fundamento legal, incorporado ao currículo dos cursos técnicos de Nível Médio dos IFs com o objetivo de superar a fragmentação dos conhecimentos e a segmentação da organização curricular.

A fundamentação dessa discussão está apoiada em estudos desenvolvidos no campo do currículo que discutem sobre temáticas como integração curricular, interdisciplinaridade e educação profissional. Nesse sentido, o aporte teórico do capítulo compreende autores como: Ciavatta (2012, 2006), Fazenda (2011), Frigotto (2008, 2012, 2014), Giusta (2001), Kuenzer (1991), Lopes e Macedo (2010, 2011), Pacheco (2011), Ramos (2010, 2012, 2014), Sacristán (2000), Santomé (1998), Saviani (2003) e Silva (1999, 2011).

2.1 Educação Profissional no Brasil a partir da Criação das Primeiras Escolas Federais

No início do século XX, precisamente em 1909, com base em Ramos (2014), o governo federal criou 19 escolas de aprendizes artífices, sob a jurisdição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, destinadas à oferta de Ensino Profissional gratuito. Tal fato implicou uma política de educação federal, daquele momento, que direcionou e sistematizou a formação profissional, objetivando a preparação de indivíduos da sociedade desfavorecidos social e economicamente para o exercício do trabalho manual. Apesar de este aspecto ser característico de uma concepção dual de educação, em que se tem um tipo de formação para

cada seguimento social, demarcado pelo fator econômico, na visão da autora, a criação das escolas de aprendizes artífices representou um avanço no redirecionamento do Ensino Profissionalizante no país, transitando de “uma preocupação mais nitidamente assistencialista [...] para a da preparação de operários para o exercício profissional” (RAMOS, 2014, p. 25). Marcou, pois, a transição de um modelo de ensino de preparação de artesãos, de ofícios manufatureiros, que até então funcionava no país, para uma educação formal em nível federal, guiada pela necessidade de preparação de mão de obra para o mercado, que, naquele momento, ainda incipiente, absorvia as características do modelo industrial de produção.

As Escolas de Aprendizes e Artífices representam, no contexto histórico da educação no Brasil, a origem da rede federal de educação no campo da profissionalização, a qual, desde seu surgimento, traz a proposta de formação associada à demanda do mercado de trabalho. Realçando este aspecto em relação a tais escolas afirmam Ortigara e Ganzeli (2013) que:

[...] na sua gênese, as primeiras unidades da rede federal de educação estavam vinculadas a uma formação para o mercado de trabalho e acolhimento de crianças pobres em situação de risco. Surgiram, portanto, como alternativa para as famílias pobres, enquanto as escolas de formação propedêutica eram destinadas aos filhos das classes dominantes [...]. (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 258-259).

De acordo com os mesmos autores, à rede federal ainda foram incorporadas as Instituições dos Aprendizados Agrícolas (1910), e Patronatos Agrícolas (1918), destinadas ao atendimento das necessidades dos setores que se orientavam pelo modelo de desenvolvimento com base na produção agrícola. Essas instituições contrastavam com as Escolas de Aprendizes e Artífices, que se associavam ao modelo urbano baseado na industrialização. Essas três instituições de Ensino Profissional, dentro das suas especificidades e trilhando caminhos distintos por algum tempo, “tiveram participação importante na definição da identidade da rede federal de ensino profissional” (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 259).

A partir da criação das Escolas de Aprendizes, a educação profissional veio, paulatinamente, ganhando espaço no contexto educacional brasileiro, impulsionado pelo desenvolvimento industrial do país. Nesse sentido, afirmam Trein e Ciavatta (2006):

Ao longo dos anos 1920 e 1930, algumas iniciativas marcam “a ciência da indústria” com reflexo na transformação da formação profissional, como tentativas de racionalização da produção e de tornar mais didático o ensino de ofícios. Com a

vitória de Vargas em 1930 e a criação do Ministério da Educação em 1931, várias são as transformações que ocorrem na estrutura administrativa do ensino profissional em paralelo com as diretrizes econômicas no sentido da industrialização. (TREIN; CIAVATTA, 2006, p. 107)

Em 1937, de acordo com Pacheco (2011), as Escolas de Aprendizes Artífices, agora sob a coordenação do ministério específico de educação⁸, foram transformadas em liceus industriais. Em 1942, com a aprovação do Decreto-Lei Federal nº 4.127, de 25 de fevereiro, essas escolas passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas, com oferta de cursos profissionais em nível parcial de equivalência aos cursos secundários. Com esse decreto, para as pessoas egressas dos cursos profissionalizantes, abriu-se a possibilidade de acesso ao Ensino Superior, restrito a cursos correspondentes à área de formação técnica concluída. Segundo Kuenzer (1991):

A partir de 1942, com a Lei Orgânica, todas as escolas criadas em 1909 passam a oferecer cursos técnicos, além dos cursos industriais básicos e dos cursos de aprendizagem. Essa Lei estabelece equivalência parcial com o sistema regular de ensino, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos ingressarem em cursos superiores ‘relacionados’. (KUENZER, 1991, p. 7)

É válido evidenciar que, com o processo de industrialização, há uma exigência crescente por qualificação de mão de obra para atender às demandas do mercado de produção. Nesse contexto, o Ensino Técnico industrial vai se projetando no cenário da educação profissional. Ramos (2014) afirma que o:

[...] quadro de industrialização exigiu uma qualificação maior de mão de obra, de modo que o ensino técnico industrial vai ganhando maior dimensão ao ponto de, em 1959, a Lei n. 3552 de 16 de fevereiro, estabelecer nova organização escolar e administrativa para estabelecimento do ensino industrial. (RAMOS, 2014, p. 26).

Nesse mesmo ano, por meio do Decreto Federal nº 47.038⁹, de 16 de outubro de 1959, que aprova e regulamenta o ensino industrial, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais e configuradas como autarquias¹⁰, compondo a

⁸ De acordo com Ortigara e Ganzeli (2013), em 1930, ocorreu a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

⁹ Decreto Federal nº 47.038/1959, que regulamenta a Lei Federal nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispõe sobre nova organização escolar e administrativa para estabelecimentos do ensino industrial.

¹⁰ O Decreto Federal nº 47.038/1959, no art. 596, conferiu às escolas técnicas federais: personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira.

rede federal de estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Paralelo à evolução das escolas técnicas industriais, originárias das Escolas de Aprendizes e Artífices, as instituições de ensino agrícola também passaram por transformações. Destaca-se que, com a aprovação do Decreto-Lei¹¹ nº 9.623, de 20 de agosto de 1946, instituindo a Lei Orgânica do Ensino agrícola, foram determinados três tipos de estabelecimentos de ensino agrícola: Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas e Escolas Agrotécnicas, cada qual com uma atuação específica:

As primeiras foram destinadas a ministrar cursos de iniciação que tinham duração de dois anos e visavam à preparação profissional necessária do trabalho de operário agrícola. Por sua vez, as Escolas Agrícolas, além do curso de iniciação, tinham por objetivo ministrar os cursos de mestría, cuja duração era de dois anos e seguintes aos cursos de iniciação agrícola. Os cursos de mestría, aliás, tinham por finalidade a preparação profissional necessária ao exercício de mestre agrícola. Já as escolas Agrotécnicas ministravam os cursos de técnicos agrícolas. (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 260).

A partir da década de 1960, a educação passou por várias outras reformas envolvendo a organização do Ensino Secundário (atual Ensino Médio), com reflexos no Ensino Profissionalizante. Em 1961, a Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, consagra, conforme salienta Zibas (2001, p. 91): “o princípio da equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos no que concerne ao direito de prosseguimento dos estudos em nível superior”. Através dessa equivalência plena é assegurado aos concluintes do Ensino Técnico Nível Médio a possibilidade de acesso a qualquer curso superior. Observa-se que, de acordo com Kuenzer (1991), a Lei Federal nº 4.024/1961:

[...] reúne na mesma estrutura os dois sistemas, passando existir dois ramos de ensino médio diferenciados, mas equivalentes: um propedêutico, representado pelo científico e outro profissionalizante, com os cursos normal (magistério), industrial, comercial e agrícola. (KUENZER, 1991, p. 8)

A autora reconhece que essa incorporação dos cursos de Ensino Técnico De Nível Médio ao sistema ensino regular, com o estabelecimento de equivalência entre formação

¹¹ Decreto-Lei nº 9.623/1946 – art. 1º: “Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura”.

propedêutica e a profissionalizante, representou um avanço no processo de articulação desses dois sistemas de ensino. No entanto, esclarece que essa lei não alterou a situação de fragmentação do ensino assentada na concepção dual de educação e afirma que “até então mantêm-se a separação entre ‘educação’ e ‘formação profissional’ como expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, através da existência de um sistema de ensino com dois ramos equivalentes, porém diferenciados” (KUENZER, 1991, p. 8). Os cursos, praticamente, continuaram a atender a públicos distintos: ensino geral para a elite, permanecendo-se com maior reconhecimento social, e específico para a população de baixa renda.

No início da década de 1970, a educação básica passou por mais uma reestruturação, agora postulada pela Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases do ensino de Primeiro e Segundo Graus. Destaca-se nas disposições desta lei a obrigatoriedade de profissionalização no ensino de Segundo Grau, determinando às instituições que ofertavam esse nível de ensino a reestruturação dos seus currículos, de forma a propiciarem a habilitação profissional. Essa profissionalização compulsória marca diferencialmente essa lei, pois “também pode ser caracterizada como tentativa de conferir, ao então chamado Segundo Grau, uma unidade que superasse a fratura social inerente ao conjunto de seus alunos”, afirma Zibas (2001, p. 91). Foi uma tentativa de romper com a dualidade estrutural do ensino, adotando uma organização curricular propedêutica e profissional em base única de formação, cujos cursos estariam ao acesso de todos independentemente da classe social a que pertencessem.

É válido observar que, no contexto de aprovação dessa Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º Graus, o Brasil estava sob regime militar (1964-1985) e guiava-se por um projeto desenvolvimentista de aceleração do crescimento socioeconômico do país, e a educação assumiu um papel importante na promoção desse desenvolvimento econômico.

As reformulações educacionais instituídas pela Lei Federal nº 5.692/71 são consubstanciadas por ideário de racionalização que objetivava a organização e eficiência ao sistema com vista principalmente ao desenvolvimento econômico e à segurança do país. Era, pois, reforma necessária ao modelo econômico vigente.

Kuenzer (1991) observa que o discurso do governo militar apontava o sistema de ensino do Brasil como deficitário – a proposta educacional se apresentava inadequada para o momento econômico pelo qual passava o país, caracterizando ensino de baixa produtividade em relação, especialmente, às necessidades do mercado de trabalho, uma vez que os cursos em sua maioria não qualificavam para o trabalho produtivo.

Assim fazia-se necessária uma reestruturação que dotasse o ensino, em todos os níveis, de maior racionalidade, constituindo-se em fator de desenvolvimento individual e social, através da constituição de um sistema educacional que diminuísse a demanda pelo ensino superior e substituísse o caráter acadêmico pela formação profissional já no 2º grau. Para tanto, surge a Lei nº 5.692/71, em cuja exposição de motivos assinada pelo Ministério da Educação expressa-se a nova concepção: ‘também na educação a palavra de ordem terá de ser a racionalização dos investimentos, para que ela própria venha a constituir o investimento nobre, por excelência, sobre o qual há de assentar-se o processo de desenvolvimento’. (KUENZER, 1991, p. 9).

Nesse momento, conforme destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 32), “especialmente no período chamado ‘milagre econômico’¹² (1968-1973), a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista”. Os aludidos autores assinalam, assim como Kuenzer (1991), que a Lei nº 5.692/1971 “suruiu, então, com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33). Mas, devido a uma série de fatores, a proposta de Ensino Profissionalizante compulsória instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971 não se sustentou por muito tempo. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), tal proposta enfrentou:

[...] a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior, associada a pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino, levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

Aliado a esses fatores, pode-se apontar, de acordo com Kuenzer (1991), a questão de investimentos insuficientes para funcionamento dos cursos das redes estadual e municipal que demonstraram baixa qualidade do ensino. Dessa forma, a proposta de profissionalização agregada ao Ensino Médio fracassou, haja vista a precariedade das condições de sua oferta e a má qualidade do ensino. Assim, em função da reação da sociedade, empresários e próprias escolas, aprovou-se a Lei Federal nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692/1971 referentes à profissionalização do ensino de Segundo Grau, extinguindo a obrigatoriedade de profissionalização nesse âmbito. Com isso, conseqüentemente, ocorreu a retomada da ênfase na formação propedêutica em detrimento do Ensino Técnico.

¹² O período conhecido como Milagre Econômico corresponde ao expressivo ciclo de expansão econômica decorrente da intervenção direta do Estado, que acabou ocasionando um grande endividamento externo do país (CAIRES, 2016).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), nesse momento, a dualidade manifesta no antigo 2º Grau não estava mais na questão do não acesso ao Ensino Superior daqueles que cursavam o Ensino Técnico, visto que se manteve a equivalência plena entre os cursos, mas se configurava no plano dos valores e dos conteúdos da formação. Os autores explicam:

[...] enquanto a Lei n. 5.692/71 determinava que a carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei n. 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles, às condições de acesso ao ensino superior e à cultura geral. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 34).

Nessa perspectiva, Kuenzer (1991) também compreende que a reforma aprovada pela Lei nº 7.044/1982 teve um efeito de ‘contrarreforma’ no ensino de Segundo Grau, retornando-o legalmente à condição de formação geral separada da formação técnica. A autora, assim afirma: “a nova proposta apenas reedita a concepção vigente antes de 1971, e referenda, mais uma vez, o compromisso da escola com a classe dominante, ao descompromissá-la do mundo do trabalho e reconhecê-la como predominantemente propedêutica” (KUENZER, 1991, p. 13).

Ainda, nesse contexto, é importante destacar a formação dos primeiros Centros de Educação Tecnológica (CEFETs). Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro transformaram-se em CEFETs e, com isso, incorporaram a oferta de Ensino Superior. De acordo com Frigotto (2012),

A transformação dessas Escolas Técnicas Federais em centros de Educação Tecnológica, pela Lei n. 6.545/78, definiu para essas instituições, além do objetivo de ministrar ensino técnico, o de atuar no nível superior de graduação, ministrando a Engenharia Industrial, os cursos de tecnólogos e as licenciaturas voltadas para a formação de professores do ensino técnico e dos cursos tecnólogos, além da extensão e de a pós-graduação *lato sensu*. Deveriam, essas instituições, ainda, realizar pesquisas na técnico-industrial. Com o passar do tempo, essas instituições passaram a ministrar também a pós-graduação *stricto sensu* no nível de mestrado e doutorado. (FRIGOTTO, 2012, p. 47).

Nos anos 1980, década que demarcou a queda do regime militar, ocorreram mobilizações envolvendo pesquisadores, educadores, entidades educacionais e científicas em defesa da democratização e gratuidade da educação pública. Destaca-se também a defesa por

um ensino de formação mais abrangente associada à prática social e ao trabalho. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) salientam que, na pauta da discussão, estava a proposição de um Ensino Médio que teria o papel de “recuperar a relação entre o conhecimento e prática do trabalho [...]”. Dessa forma, seu “horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas nas produções, e não mero adestramento em técnicas produtivas” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 35).

Esse debate estendeu-se, pelos anos 1990, traduzindo em luta para redimensionar a educação brasileira visando, principalmente, romper com a dualidade estrutural entre o Ensino Técnico e o geral, apoiado no pressuposto filosófico de formação humana integral. No entanto, as reformas educacionais empreendidas foram contrárias às expectativas dos movimentos. Nessa direção, Frigotto (2012) declara:

As reformas educacionais do governo Cardoso se plasmaram para que esta esfera se ajustasse aos processos de desregulamentação, flexibilização e privatização. A proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), negociada durante anos por mais de 30 organizações e instituições da sociedade civil comprometidos com as reformas de base e com um projeto democrático de educação, foi dura e sistematicamente, combatido. (FRIGOTTO, 2012, p. 13).

O autor refere-se à Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e passou a regulamentar a educação básica e superior brasileira. Essa nova LDB disciplina a educação escolar e define que ela deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, tendo como prerrogativa a finalidade do “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Essa lei provocou profundas mudanças na educação escolar brasileira, para Dourado (2001):

A nova LDB, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecederam, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Essas ações, nesse sentido, redirecionam as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular e as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades educação infantil, educação básica e educação superior [...]. (DOURADO, 2001, p. 50).

A educação profissional, nessa nova estruturação, assume *status* de modalidade, com disposições específicas de organização. Essa condição de modalidade torna a Educação Profissional um ramo de ensino diferenciado do Ensino Médio regular, o que pressupõe um

modo próprio de organizar-se, considerando o seu público específico. De acordo com a LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 40, a educação profissional pode ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 2017, p. 32).

Dada a possibilidade de articulação, a lei deixa em aberto às formas como essa articulação deveria ocorrer. Essa flexibilidade contribuiu para que no Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996, no que concerne, à articulação entre a educação profissional de nível técnico e Ensino Médio, projetasse suas prescrições com foco nas formas: concomitante e subsequente. A ênfase dada a estas duas formas de articular o Ensino Técnico com o Médio torna o decreto, um dispositivo de fomento à oferta de cursos técnicos profissionais com organização curricular independente do Ensino Médio. Tal ordenamento legal provocou tensões no campo do currículo quando não considerou a possibilidade de articulação integrada. Nesse sentido, Silva (2013) explica que:

As possibilidades de profissionalização de nível médio integrado foram arrefecidas desde a vigência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), que, ao separar em modalidades distintas o Ensino Médio e a Educação Profissional deu margens para que o Decreto nº 2.208 de 1997, em seu artigo 5º, prescrevesse qual a organização curricular referente à educação profissional técnica nível médio far-se-ia de modo independente em relação à estrutura curricular do ensino médio regular, podendo ser oferecida de maneira concomitante ou sequencial a esse. (SILVA, 2013, p. 7).

Na concepção de autores como Frigotto (2008, 2012, 2015), Ciavatta (2012) e Silva (2013), as mudanças introduzidas pelo Decreto Federal nº 2.208/1997 representaram um retrocesso educacional, uma vez que houve uma ênfase na oferta de cursos profissionais com uma organização curricular própria, separada do Ensino Médio. Entende-se que essa proposta acentuou o dualismo na educação ao segmentar em trajetórias paralelas a formação técnica e formação geral. Nessa reestruturação da educação, a perspectiva dual do ensino ganhou força pelo próprio direcionamento legal orquestrado pelo decreto em questão. Para Ciavatta (2012, p. 93), o dualismo é “alimentado de diversas formas, inclusive na segmentação dos currículos, separando a formação geral da formação profissional, cerceando a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias [...]”.

Tais críticas acerca do Decreto nº 2.208/97 levam ao entendimento de que ele fortaleceu a segmentação do Ensino Técnico e propedêutico, quando legítima em percursos

distintos essas duas formações por meio de organização e de estruturação em cursos diferentes com matrículas distintas. Esse decreto contribuiu sobremaneira, no final dos anos 1990, para reforçar a dualidade do ensino (educação profissional e Ensino Médio). A esse respeito, afirma Silva (2013) que:

As prescrições presentes no Decreto nº 2.208/97 conduziram à dissociação, no tempo e no espaço, entre formação científica básica e profissionalização, vendo-se, desse modo, reforçada a histórica dualidade além de retomar as velhas formas caracterizadas pela dissociação e pela justaposição, conquanto a LDB sugerisse a necessidade de articulação entre ensino médio e educação profissional. (SILVA, 2013, p. 7).

Em reação a esses efeitos, houve o movimento no âmbito da sociedade civil de revogação desse decreto, o que ocorreu em 2004. O Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004, eliminou as restrições postas à organização curricular e pedagógica em relação à oferta dos cursos técnicos e busca “fundamentalmente restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica tanto como direito das pessoas quanto uma necessidade do país” (RAMOS, 2014, p. 66).

A integração do Ensino Técnico com o Ensino Médio é uma das formas de articulação asseguradas pelo decreto, considerada como uma possibilidade que sinaliza o avanço na proposta da educação profissional. Com base em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 44), a proposta de Ensino Médio integrado traduz em uma condição potencial para alcançar “a consolidação da formação básica unitária e politécnica centrada no trabalho, na ciência e na cultura”. Para os autores, a proposta integrada é compreendida como um ponto de partida necessário de uma travessia, pela qual precisa caminhar a Educação Profissional em Nível Médio e Ensino Médio, para que se consolide uma educação politécnica. Concebe-se, ainda baseado em Frigotto (2012), politécnia como um ideário de educação que busca superar a dualidade entre educação básica e técnica, com vista à formação integral do ser humano. Assumindo esse caráter politécnico, o Ensino Profissionalizante “[...] não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 36).

Observa-se que ao retomar a possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, o Decreto nº 5.154/2004 representa uma tentativa em termo de política

educacional de responder aos anseios da sociedade, advindos das forças progressistas do país. Porém, a aprovação desse decreto, por si só, não foi suficiente para mudar os rumos tomados pela educação profissional quando sob os efeitos do Decreto nº 2.208/1997. Era, pois, necessário que, somando às disposições legais do Decreto nº 5.154/2004, houvesse a postura atenta de luta da sociedade (instituições ligadas ao Ensino Médio e forças sindicais), no sentido de mobilizar-se por efetivas mudanças no contexto do Ensino Médio, bem como ocorresse a implementação de ações governamentais de fomento à educação profissional integrada ao Ensino Médio, como forma de articulação garantida legalmente. Reportando ao período que sucedeu à aprovação do decreto de 2004, Ramos (2014) afirma que:

Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, que conquanto admitisse a profissionalização, integrassem em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Infelizmente, nos anos imediatos à aprovação do Decreto n. 5.154/2004, a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação. (RAMOS, 2014, p. 74).

De acordo com Ramos (2014), após promulgação do decreto, o governo tomou medidas deslocadas e contraditórias à proposta de rearticulação da formação geral com a técnica em base curricular integrada. Como exemplo da direção política assumida, é possível citar a criação do Projeto Escola de Fábrica¹³, proposta de formação restrita à aprendizagem profissional para inserção dos jovens ao mercado de trabalho, e a reestruturação do Ministério da Educação (MEC) em que se aloca a política do Ensino Médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional.

Medidas como essas evidenciam que o governo federal, naquele momento, não assumia a implantação de mudanças necessárias à proposta de reorientação da educação profissional demarcada pelo Decreto nº 5.154/2004. No momento em que a ênfase da política educacional deveria convergir em investimentos e fomento de ações com vista à integração proposta, tem-se um direcionamento político na contramão. Nesse sentido, afirma Ciavatta (2012, p. 102) que “o decreto 5.154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação”.

¹³ O Projeto Escola Fábrica foi instituído pela Lei Federal nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, com a finalidade de prover formação inicial e continuada para jovens de baixa renda, favorecendo a inserção desses jovens no mercado de trabalho.

Ainda na primeira década dos anos 2000, após esse período de ações contraditórias, em relação à proposta de educação profissional técnica de Nível Médio regulada pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, o governo federal reorientou seu projeto político de ações, e um dos seus principais investimentos foi em função da expansão da educação profissional e tecnológica. No ápice desse período (2008), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados, vinculados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Aos Institutos Federais coube, como uma das suas principais responsabilidades, a articulação integrada da educação profissional com Ensino Médio, através da oferta de curso de formação integrada aos concluintes do Ensino Fundamental.

Observa-se, após esse breve resgate histórico, que a educação profissional no Brasil vem se desenvolvendo através de uma permanente luta por atenção, visibilidade e espaço no cenário político-educacional. É uma modalidade de ensino cujo processo formativo esteve, ao longo do tempo, associado a uma formação meramente operacional para o exercício de atividade produtiva. A história revela uma dualidade estrutural entre a educação profissional e Ensino Médio que precisa ser superada. Como visto, uma alternativa com condições de contribuir para essa superação é a proposta de integração entre essas duas modalidades de ensino.

2.2 A Proposta de Formação Integrada no Contexto dos Institutos Federais

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ganhou atenção especial do governo federal, a partir da primeira década dos anos 2000, no então governo de Luiz Inácio Lula da Silva, concebida “não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros” (PACHECO, 2011, p. 17). Compreendida dessa forma, a educação profissional e tecnológica é tomada como fator estratégico no projeto de desenvolvimento econômico e social do país. Como marca dessa fase, destaca-se a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais, criados pela Lei Federal nº 11.982/2008, de 29 de dezembro de 2008, são definidos como:

Art. 2º: [...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008, p. 1).

Essa lei ainda instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída pelos Institutos Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, e Colégio D. Pedro II. Conforme Silva (2009), grande parte dessas instituições é originária daquelas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas no início do século passado com fins restritos de preparação de trabalhadores para o exercício de trabalhos manuais.

Os autores Aguiar e Pacheco (2017, p. 14) concebem o Instituto Federal como “um novo modelo institucional de Educação Profissional, no qual a educação não deve qualificar para o mercado do trabalho, mas para a vida”. Nesse novo modelo, realça-se o enfoque educativo voltado à formação plena do sujeito, na perspectiva emancipatória. Sendo capaz de uma atuação crítica e consciente na realidade,

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível. (PACHECO, 2011, p. 29).

Dessa forma, os Institutos Federais são instituídos como parte de um conjunto de políticas federais de reorientação da Educação Profissional e Tecnológica. Apresentam uma abrangência diferenciada de oferta educativa, abarcando todos os níveis e modalidades da educação profissional, coexistindo em seu interior uma pluralidade de cursos e de currículos que os caracterizam como instituições pluricurriculares. Quanto à característica de multicampi, refere-se à condição de os Institutos Federais serem formados por um conjunto de unidades. Para Pacheco (2011, p. 93), essa estrutura “possibilita aos Institutos Federais a sua vinculação com a região em que estão inseridos, permitindo respostas efetivas aos anseios da Comunidade”.

Dentro das possibilidades de oferta de cursos profissionais técnico de Nível Médio ofertados pelos Institutos, a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

(EPTNM), estabelece que a EPTNM pode ser desenvolvida nas formas articulada ou subsequente ao Ensino Médio. A referida resolução ainda explica cada uma dessas formas:

I – a *articulada*, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

a) *integrada*, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;

b) *concomitante*, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;

c) *concomitante* na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas *integrada* no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II – a *subsequente*, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2012b, p. 3).

Os institutos devem ofertar com prioridade os cursos técnicos na forma integrada, no que tange à articulação da educação profissional técnica com o Ensino Médio. A Lei nº 11.982/2008, em seu art. 7º, determina como um dos seus objetivos “ministrar a educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados [...]**” (BRASIL, 2008, p. 2, grifo nosso). Para garantir a consecução desse objetivo, a lei ainda determina que, em cada exercício, os IFs devem reservar 50% (cinquenta por cento) de suas vagas à oferta de cursos técnicos, cuja maioria, na forma integrada.

Ressalta-se que a proposta de formação integrada não corresponde à junção de duas formações sob matrícula única. Ao contrário, ela presume a oferta de um curso com organização curricular única em que formação técnica e formação geral se intercomplementam, e por isso devem ser concebidas no processo formativo de forma integrada. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio, salienta:

O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado [...]. (BRASIL, 2004, p. 406).

Pressupõe, então, aos cursos integrados a efetiva integração em um movimento de inter-relacionar os conhecimentos específicos com os gerais. Ciavatta (2012, p. 84), em sua

reflexão sobre o entendimento de formação integrada, apresenta o termo integração associado à ideia de “completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social”. Nessa ótica, a formação integrada do Ensino Técnico com o Ensino Médio é uma proposta constituída por essas duas bases de conhecimentos, resultando em uma relação indissociável, formando um todo no processo formativo.

A partir das ideias de Ciavatta (2012), a integração da educação profissional técnica com o Ensino Médio, longe de ser a somatória de dois cursos, representa um avanço na forma de se pensar o ensino, nessa última etapa da educação básica. É uma forma de oferta de curso cuja proposta curricular visa à formação ampla, integral,

[...] portanto, humanística, de cultura geral e técnica ao mesmo tempo, sem supremacia de uma sobre as outras, garantindo assim as condições dos estudantes para uma participação efetiva na sociedade em suas dimensões social, política, cultural e econômica, incluindo o mundo do trabalho, mas não se restringindo a ele ou a qualquer dessas dimensões isoladamente. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 70).

Por concepção, a proposta de integração responde às premissas da articulação entre trabalho, ciência e cultura na organização do seu currículo e nas práticas de ensino. O trabalho, a ciência e a cultura são eixos que dão base ao desenvolvimento de uma educação politécnica. Dessa forma, integra o Ensino Médio ao Ensino Técnico, “numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas aponta em sua direção, porque contém os princípios de sua construção” (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 24). Isso porque, o Ensino Médio integrado, assegurado pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, teve sua base assentada na discussão de uma educação na perspectiva politécnica, que possibilita o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 142). No cerne da discussão que deu origem ao decreto supracitado, idealizava-se uma proposta de politécnica; no entanto, de acordo com Moura, Garcia e Ramos (2007), a sociedade brasileira não oferece condições materiais para a efetivação de uma educação básica politécnica, visto que, só após a sua conclusão, o jovem teria a possibilidade de escolher ou não por uma formação profissional específica em nível universitário. Situação que encontraria barreira principalmente na questão da desigualdade socioeconômica, que “obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar

o rendimento familiar, ou mesmo, a autossustentação muito antes dos 18 anos” (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 23-24).

Na impossibilidade de implementar a educação politécnica em nível de ensino básico, a integração entre Ensino Médio e Ensino Técnico foi concebida como alternativa de oferecer a esse público uma formação:

[...] que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 24).

A proposta de integração, então, possibilita ao jovem uma formação profissional associada à cultura geral. Além disso, pode ser compreendida como uma resposta à necessidade de aperfeiçoamento do sistema de ensino, quanto à modalidade de Educação Profissional em Nível Médio, ao mesmo tempo em que é interpretada, como uma tentativa de contribuir para a superação da histórica dualidade entre a formação técnica e a geral. Ademais, Ciavatta (2012) afirma que:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (CIAVATTA, 2012, p. 85).

A autora acentua a integração no plano de formação humana integral, compreendida como uma formação completa em superação da dualidade entre a educação técnica e geral, que reflete a questão da divisão social e técnica do trabalho – manual *versus* intelectual. Isso, porém, não significa a negação da dimensão do trabalho no processo formativo. Para Kuenzer (1991, p. 33-34), a formação integral humana implica um processo de “socialização competente para a participação na vida social e em qualificação para o trabalho entendido como produção das condições gerais de existência humana”. Reiterando essa concepção do trabalho como base da produção da existência humana, Kosik (1986), citado por Frigotto (2012, p. 58), define que trabalho “é um processo que permeia todo o ser do homem, constitui sua especificidade”.

Associando também educação e trabalho, Saviani (2003) afirma que a educação organiza-se a partir do “conceito e da realidade do trabalho”, considerando que a sua função é a formação do homem e esse se constitui pelo trabalho. Ele argumenta, nesse sentido: “o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência” (SAVIANI, 2003, p. 132). Assim, com base no autor, é possível afirmar que não há como promover uma formação do homem sem considerar as mediações do trabalho. De outra forma, torna-se uma formação vazia de sentido.

Dessa forma, o trabalho é concebido como eixo estruturante da educação profissional. Pacheco (2011, p. 20) explica que “a referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte”.

A educação fundamentada no trabalho como princípio educativo tem o foco na pessoa compreendida em sua integralidade. É uma educação para formação integral do indivíduo, premissa que orienta a organização curricular do processo formativo visando romper com a distorcida visão do homem dividido em sua capacidade, em sua constituição de sujeito como ser integral. Nesse processo, não há separação entre o pensar e o executar, o homem é concebido em sua unidade por meio da promoção de uma formação plena, “possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento” (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 47).

A proposta de formação integrada orientada nessa direção demanda que a integração entre formação técnica e formação geral esteja apoiada na concepção de trabalho, tanto em seu sentido ontológico quanto em seu sentido histórico. Ramos (2008) define esses dois sentidos:

- a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva. (RAMOS, 2008, p. 8).

Assim, o trabalho é o princípio que possibilita a formação integrada organizar seu processo educativo voltado para a compreensão das relações produtivas da existência humana,

e também para a profissionalização que, segundo Ramos (2008, p. 5), “se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana”. Considerando o exposto, a perspectiva da integração presumida aos cursos integrados ofertados pelos IFs visa à formação humana integral do sujeito; possibilitando-lhe “a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas” (RAMOS, 2008, p. 5).

Uma proposta de formação integrada organizada e efetivada, tendo como princípio o trabalho, objetivando a promoção da formação humana integral, sem incorrer na justaposição entre EPTNM e EM como já sinalizado aqui, requer um currículo de caráter integrador. Concebido como elemento organizador do processo formativo, superando a fragmentação e hierarquização existente entre as disciplinas, sendo, pois, um instrumento determinante na integração que pressupõe os cursos na condição de integrado.

Compreende-se que um currículo é também “uma tentativa para *comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo*, de forma tal que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido efetivamente para a prática” (STENHOUSE *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 84, grifo do autor). Nesse sentido, o currículo demanda uma organização que expresse o propósito do curso consoante à formação que se pretende promover.

2.3 Currículo na Perspectiva de Formação Integrada

Para tratar do currículo como mediador da integração entre educação profissional e Ensino Médio, antes demanda buscar uma conceituação do mesmo com o cuidado de não o reduzir a um mero conceito, pois se concebe que esse é uma construção social, resultante de um processo histórico. Nessa condição, qualquer definição dada revela tendências, linhas de pensamentos sobre currículo que fundamentam os variados padrões curriculares construídos, historicamente, no contexto educacional, orientando a organização e estruturação do processo formativo escolarizado. Compreende-se, assim, como Sacristán (2000, p. 51), que, “quando definimos currículo estamos descrevemos a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional etc.”.

Currículo no campo da educação traz múltiplos sentidos ligados às diferentes concepções, teorias. Destaca-se aqui o currículo escolar em dois níveis de conceituação, com base nos estudos da Profa. Agnella Giusta (2001), no propósito de ajudar na tarefa de entendê-lo e assumir uma definição neste trabalho. O primeiro nível de conceituação está associado à etimologia da palavra currículo, que vem do latim *curriculum*; verifica-se que esse significa “ato de correr, atalho, corte” (CUNHA, 1986, p. 235). Ao considerar o significado de currículo pela origem da palavra, tem-se a noção inicial de que seu sentido no campo educacional se vincula à ideia de percurso, movimento, um caminho a ser trilhado necessariamente para alcançar determinado fim. Para Giusta (2001, p. 12), é procedente o sentido de correr, atalho e corte, associado à ideia de currículo na escola. Em sua concepção, “o currículo escolar, qualquer que seja sua definição, é algo que corre, que tem uma sequência, que flui, que transcorre, que faz atalho, que faz cortes”. Entretanto, a autora enfatiza que essa conceituação pelo sentido etimológico do termo, embora reconhecendo o dinamismo do seu significado podendo associar currículo à ideia de um percurso não linear, não é suficiente para explicar e definir o currículo no campo educacional, concebido como um elemento perpassado por uma teia de relações.

Para Moreira e Silva (2011), numa visão crítica, o currículo constitui-se como artefato social, cultural e histórico.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O Currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 14).

Visto dessa forma, o currículo é, então, instrumento de complexidade; por isso, para compreendê-lo demanda-se uma visão mais aprofundada e abrangente do que vem a ser currículo. Os autores Moreira e Silva (2011) enfatizam que ele é uma construção permeada de ideologias, relação de poder, valores e interesses que formam a visão de mundo, dos que dele participam. Essa constatação conduz ao outro nível de conceituação considerado por Giusta (2001); nesse nível, as definições sobre currículo estão associadas às concepções decorrentes do debate no campo do currículo, da visão teórica dos autores e pesquisadores que o tomam como objeto de estudo e pesquisa, fundamentando a construção curricular das instituições de ensino. Dessas diferentes perspectivas teóricas, um entendimento é comum: um currículo

escolar “busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (SILVA, 1999, p. 15).

As teorias que norteiam a definição de um currículo escolar são geralmente classificadas como tradicionais, críticas e pós-críticas. A compreensão das características dessas composições teóricas permite situar as diversas definições de currículo, dar luz ao entendimento de como seus pressupostos teóricos configuram diferentes padrões curriculares, que estruturam o processo educativo nas instâncias escolares.

As teorias do currículo, conforme Silva (1999), tem sua existência coincidindo com a origem do campo do currículo, demarcado no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos. Para Lopes e Macedo (2010),

[...] o campo do currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural da área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem autoridade na área [...]. O campo intelectual do Currículo é um campo produtor de teorias sobre currículos, legitimadas como tais pelas lutas concorrenciais nesse mesmo campo. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 17-18).

As teorias tradicionais estão na base do surgimento do currículo como objeto de estudo. Elas são caracterizadas como neutras, desinteressadas e científicas, enfatizando-se a eficiência e os objetivos. De acordo com Lopes e Macedo (2011), são teorias ressaltam o prescritivo. E, nas abordagens curriculares sob a perspectiva dessas teorias, a escola e o currículo são compreendidos como aparatos de controle social.

A característica de controle social aponta para a ideia de que as teorias tradicionais conformam um processo de reprodução, perspectiva confirmada por Silva (1999, p. 30), quando afirma que “as teorias tradicionais são teorias de aceitação, ajuste e adaptação”. Elas não se colocam ao questionamento da organização educacional, não problematizam a forma social dominante. As teorias tradicionais voltam-se, simplesmente, para as formas de organização e elaboração técnica do currículo. Sacristán (2000), em sua discussão sobre currículo, realça a limitação de uma visão curricular técnica:

Uma visão tecnicista, ou que apenas pretenda simplificar o currículo, nunca poderá explicar a realidade dos fenômenos curriculares e dificilmente pode contribuir para mudá-los, porque ignora que o valor real do mesmo depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado. (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

As teorias tradicionais são contestadas pelas teorias críticas. Com base em Lopes e Macedo (2011), a década de 1960 foi palco de muitos movimentos e transformações. Foi também década em que houve a efervescência de teorizações críticas em que se questionavam o pensamento e a estrutura educacional tradicional sustentada pelas abordagens técnicas de currículo. Retratando essa oposição das teorias críticas às tradicionais, Canen (2010) afirma que:

A noção de currículo como artefato meramente técnico, neutro, foi desafiada pela teorização crítica, que evidenciou as relações de poder à base das “escolhas” curriculares e da seleção de conhecimentos escolares. Apontou para a presença de vozes ligadas a camadas dominantes da sociedade e para o silenciar daquelas economicamente marginalizadas. Buscou pesquisar formas pelas quais a escola reproduzia a desigualdade social, mas também espaços de resistência e de busca de transformação. (CANEN, 2010, p. 177).

As teorias críticas, conforme Silva (1999, p. 29), “efetuaram uma completa inversão dos fundamentos das teorias tradicionais”. Elas introduziram no campo do currículo questões que descortinaram esse objeto, rompendo com a ideia de neutralidade, de elemento técnico, atemporal. Revelaram o currículo como uma construção implicada de relações de poder e ideologia. O autor compreende que: “as teorias críticas de currículo ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva” (SILVA, 2011, p. 17).

Há, ainda, as abordagens curriculares que se orientam pela perspectiva das teorias pós-críticas. De acordo com Silva (1999), nessas teorias, a ênfase recai sobre conceitos, tais como: identidade, gênero, subjetividade, raça, etnia, sexualidade, diferença, significação e discurso, saber-poder, multiculturalismo. Reiterando, Eyng (2015) explica que:

Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. (EYNG, 2015, p. 138).

Dessa forma, um currículo que atua sob os pressupostos das teorias pós-críticas torna-se um instrumento comprometido com a pluralidade cultural. Ele curriculariza, nos afirma Corazza (2010, p. 103), “diversas formas contemporâneas de luta social”. Ele também

é caracterizado como democrático, participativo, combativo. Nesse sentido, a autora, ainda assegura que:

Ele expressa as forças combativas das comunidades educacionais de resistência e a sua multiplicidade de abordagens e perspectivas. Ele assimila as experiências de professores e professoras, de mães, pais de alunos, de funcionários de escolas, de sindicatos e movimentos sociais, de associações científicas e parlamentares de oposição, de todos os comprometidos com as lutas dos diferentes. (CORAZZA, 2010, p. 107).

De acordo com Silva (1999), as teorias pós-críticas tanto ampliam quanto modificam perspectivas contempladas pelas teorias críticas. Nessa direção, o autor explica, por exemplo, que a vertente crítica considera a concepção de currículo como elemento implicado de relações de poder, e sua análise não pode desconsiderar esse fato. No entanto, as teorias pós-críticas ampliam essa perspectiva ao defender que o poder é descentralizado,

O poder não tem mais um único centro, como Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social, [...] não limitam à análise das relações econômicas do capitalismo, [...] o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. (SILVA, 1999, p. 148-149)

As teorias com suas perspectivas curriculares alimentam o universo escolar com elementos conceituais, inspirando a construção de diferentes currículos. Destacam-se aqui os pressupostos das teorias críticas e pós-críticas que embasam a visão de currículo como elemento cultural, social e histórico, que questionam o reducionismo técnico, prescritivo, associado aos modelos tradicionais da forma de pensar e prescrever os currículos. Na compreensão das autoras Lopes e Macedo (2010, p. 47), “uma das principais marcas do pensamento curricular brasileiro atual é a mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político da teorização crítica”.

Silva (1999) salienta que não é mais possível pensar o currículo como uma construção desinteressada, inocente. Ao assumir uma visão crítica de currículo, a escola amplia a visão sobre esse elemento. Decide por uma concepção de currículo como instrumento cultural, político, social, comprometido com a interação de saberes, conhecimentos, com a diversidade cultural e com a transformação social. Daí a importância das instituições escolares se dedicarem à discussão do currículo, analisando-o e buscando

organizá-lo em conformidade com a perspectiva de educação que defendem e a proposta pedagógica que almeja efetivar o alcance de seus objetivos educativos.

Neste trabalho, assume-se a concepção de currículo como território, espaço de produção cultural e socialização de conhecimentos resultante das relações estabelecidas no âmbito das decisões que a escola opera em função da construção curricular do seu processo formativo. Lopes e Macedo (2010, p. 47) concebem o currículo como “campo contestado em que se misturam influências interdependências, rejeições”. No interior da instituição escolar, o currículo é território marcado por concorrências, lutas, negociações de diversas dimensões. Um espaço permeado por diferentes discursos, movimentado por diferentes sujeitos com seus diferentes pertencimentos culturais, seres de relações, e mediado pelas dinâmicas sociais, políticas e culturais da sociedade.

Lopes e Macedo (2010) também defendem uma nova forma de se pensar currículo, não mais como seleção de conteúdos ou de culturas, mas como uma produção cultural. Nesse sentido, afirmam:

O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transportada para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93).

Sacristán (2000), entendendo o currículo como um processo também implicado por múltiplas relações abertas ou tácitas, enfatiza o seu caráter cultural, definindo que:

[...] currículo é o projeto cultural que a escola torna possível. Não é que qualquer fator que incida no currículo deva ser considerado como um componente estrito do mesmo, mas que, ao considerá-lo como a cultura que a escola torna possível, os determinantes escolares se convertem algumas vezes em fontes de estímulos educativos diretos e, em qualquer caso, moduladores das propostas curriculares. (SACRISTÁN, 2000, p. 89).

O autor ainda observa que o projeto cultural e de socialização da escola não é neutro: “de alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Essa perspectiva é reiterada por Silva (1999, p. 46) quando, ao considerar a questão dos conhecimentos que se corporificam no currículo, compreende esse como sendo “resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”.

O currículo na perspectiva cultural está mediado por múltiplas determinações de cunho político, histórico, sociocultural, ideológico, etc. presentes nas relações sociais que ocorrem tanto no contexto externo quanto interno da escola. A cultura é compreendida como prática de significação, ampliação do universo do conhecimento, aproximando o currículo da realidade social. Figura-se o currículo como um espaço aberto de convergência de culturas e, ao mesmo tempo, como produtor de culturas, de significados. Ele acolhe, negocia, entrecruza, resiste às contribuições das diferentes culturas e campos de saberes, norteando um processo educativo no qual o sujeito tem possibilidade de entrar em contato com diferentes elementos da produção sociocultural humana: ciência, tecnologia, cultura, trabalho, artes etc. Possibilita melhor compreensão da dinâmica da sociedade em que se vive.

As ideias desenvolvidas até aqui acerca de currículo são importantes para compreendê-lo mais especificamente como currículo integrado no âmbito da proposta de formação integrada, temática desta pesquisa. Como visto na seção anterior, nos cursos integrados presume-se uma integração curricular, um currículo pensado e organizado que promova a articulação que integre, efetivamente, o Ensino Técnico ao Ensino Médio, possibilitando a formação científica, cultural e ética mediada pela cultura geral e técnica em um mesmo processo formativo. Grabowski (2006) afirma que:

Um currículo de ensino integrado é uma construção que deve partir da realidade local e regional de cada comunidade e escola, alicerçado e organizado de forma totalmente nova em relação às propostas vigentes. Não se trata de somar o Ensino Médio com o técnico, nem mesclar os componentes curriculares, mas de reconstruir coletivamente – educadores e educandos –, a partir da realidade social, um currículo que garanta a efetiva formação íntegra e omnilateral dos sujeitos, a partir da articulação entre formação geral e profissional, da articulação entre formação técnica e política, da formação ética e do compromisso social. (GRABOWSKI, 2006, p. 14).

A organização de uma proposta de formação integrada pressupõe um currículo integrado que possibilita a compreensão da realidade considerando as suas múltiplas relações (social, política, econômica, cultural). Desse modo, a integração curricular conduz à articulação dos conhecimentos, de forma que se tenha uma compreensão mais global da realidade. O currículo integrado é concebido por Ramos (2012, p. 117) como elemento que “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 pretende explicar/compreender”. Nessa perspectiva, esse é definido como uma forma de

organização curricular orientada pela perspectiva da integração, assumida pela instância formadora na estruturação e implementação do processo formativo.

Nesse modelo de organização de currículo, abre-se um leque de possibilidades de integração, traduzindo propostas diversas no contexto educacional. Lopes e Macedo (2011, p. 123) afirmam que na trajetória histórica do currículo podem ser “situadas inúmeras propostas de currículo integrado, sob denominações distintas: currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar, currículo transversal”. Cada qual com uma forma específica de interpretar a integração, mas todas se apresentam com uma preocupação comum, a de superar a fragmentação do conhecimento no processo educativo.

Moraes e Küller (2016), em sua produção sobre currículo integrado, apontam que a fragmentação curricular é uma construção histórica resultante da sua constituição disciplinar e do processo de transposição didática. A transposição didática refere-se à transformação do conhecimento científico em conteúdos a serem ensinados, operando uma organização linear desses no currículo. Os autores ainda afirmam que:

A transposição didática reproduz a fragmentação que existe entre as diferentes disciplinas dentro de cada uma delas. Em cada disciplina, conjuntos de informações são subdivididos em pequenas doses administradas de modo adequado [...]. Assim, a forma como o conhecimento é organizado e transmitido no interior das disciplinas acentua a fragmentação. (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 29).

Essa estruturação fragmentada é característica do modelo linear de organização do currículo disciplinar, que, historicamente, é o mais utilizado pelas escolas brasileiras. Essa disciplinarização do currículo implica um conjunto de disciplinas justapostas, ocasionando a compartimentação dos conteúdos escolares. Na concepção de Santomé (1998, p. 108), esse modelo linear disciplinar de “organização e apresentação da cultura em disciplinas não favorece a proposta de visões mais holísticas do conhecimento”.

Em reação à estrutura fragmentada do conhecimento escolar, emergiram outras formas de organização curricular com ênfase na ideia de inter-relação e integração dos conteúdos escolares. De acordo com Lopes e Macedo (2011), a partir do início do século XX, com o surgimento do campo do currículo, é possível identificar estudos direcionados para a perspectiva de currículo integrado. Decorrem desses estudos diferentes possibilidades de integração curricular, algumas de caráter instrumental, voltadas à integração por competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, e outras cuja ênfase da integração recai sobre os interesses dos alunos e na vida social. Nessa vertente, destaca-se a organização

curricular por projeto e por temas transversais. Há, ainda, uma terceira modalidade, que propõe uma integração via conceitos das disciplinas, sendo, pois, uma possibilidade de integração curricular mediada pelo princípio da interdisciplinaridade.

Nessa direção da interdisciplinaridade, a integração baseia-se na inter-relação disciplinar, na articulação dos objetivos das diferentes disciplinas, como forma de ligar as fronteiras entre as disciplinas que constituem o currículo. Entende-se, portanto, que essa proposta de organização curricular, via interdisciplinaridade, corresponde a uma concepção de currículo integrado que “valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 131).

Considerando que a interdisciplinaridade é um dos princípios legais da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio, enfatiza-se neste trabalho o currículo integrado na perspectiva interdisciplinar. A Resolução CNE/CEB nº 06 estabelece que a interdisciplinaridade deva ser “assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular” (BRASIL, 2012b, p. 2). Dessa forma, como pressuposto legal e concebida como recurso que potencializa a integração curricular, a interdisciplinaridade é retomada nos demais capítulos como ponto de análise do curso investigado. Por isso, é pertinente o entendimento desse princípio organizador do currículo com vista à integração da formação técnica à formação geral.

Com base em Ciavatta e Ramos (2012), a interdisciplinaridade apresenta-se como necessária à integração dos conhecimentos da formação específica à formação geral:

Trata-se de relacionar parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade. A interdisciplinaridade torna-se, então, uma necessidade – princípio organizador do currículo e método de ensino-aprendizagem –, pois os conceitos de diversas disciplinas são relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 27).

Por interdisciplinaridade, então, concebe-se, à luz dos estudos de Fazenda (2011, p. 35), ser uma perspectiva que consiste “num trabalho em comum tendo em vista a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos, diretrizes, de sua metodologia, de seus procedimentos, de seus dados e da organização de seu ensino”. Nessa concepção, a interdisciplinaridade na prática do ensino implica em um trabalho pedagógico com vista à interação das diferentes disciplinas escolares, envolvendo conceitos, diretrizes, metodologia, procedimentos, instrumentos, técnicas. Enfim, elementos que fazem parte da prática

pedagógica como um todo. O trabalho interdisciplinar exige a reciprocidade entre as disciplinas, a interação entre as suas fronteiras, a fim de possibilitar ao aluno um “conhecer global”, como assegura Fazenda (2011).

É válido destacar que a interdisciplinaridade se materializa na prática educativa necessariamente em uma base disciplinar. Pode-se afirmar que nessa vertente de integração curricular a disciplina é um elemento necessário. Nesse sentido, Santomé (1998) afirma:

De toda forma, convém não esquecer que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares. (SANTOMÉ, 1998, p. 61).

Esse mesmo entendimento é apresentado por Lopes e Macedo (2011, p. 134), quando declara que a “interdisciplinaridade pressupõe as disciplinas, pois, só pode ser desenvolvida a partir delas, como uma mudança de atitude diante das disciplinas”. Dessa forma, confirma-se que a interdisciplinaridade não se coloca como proposta de superação às disciplinas no currículo, ela não surge como uma negação dessa instância. Ao contrário, a atuação interdisciplinar busca o movimento de interação entre as diferentes disciplinas, reconhecendo as contribuições e especificidade de cada uma, e atuando como um princípio mediador nesse processo.

Etges (1993) realça a interdisciplinaridade como princípio constituinte da diferença, refutando a ideia de que seja concebida como um elemento de homogeneização:

[...] enquanto princípio mediador de comunicação entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência [...], mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade. (ETGES, 1993, p. 79).

Assim, a interdisciplinaridade não se confunde com mistura de conteúdos de diferentes disciplinas ou fusão de metodologias. Ela é entendida como um princípio mediador da interação entre áreas disciplinares, entre os conteúdos curriculares, em função de uma apreensão global do conhecimento.

Com essa compreensão, considerando o enfoque interdisciplinar, o currículo integrado se traduz em uma organização curricular consubstanciada em práticas dialógicas de

ensino. A perspectiva é de inter-relacionar sujeitos e saberes, superando as barreiras e as distâncias existentes entre as disciplinas e entre as pessoas envolvidas no processo ensino e aprendizagem.

As ideias desenvolvidas aqui acerca da educação profissional, da formação integrada e de currículo na perspectiva da formação integrada levam a pensar que a integração do EPTNM ao EM é um processo possível e necessário para que se alcance em nível de Ensino Médio, a qualidade de Ensino Politécnico. Mas não é um caminho fácil de ser trilhado. A integração dessas duas áreas de formação demanda desenvolver um processo educativo guiado pela concepção unitária de ser humano, em oposição à ideia do homem dividido entre o fazer e o pensar, entre o operacional e o gerencial, refletindo, a clássica divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Nessa perspectiva, a organização curricular do processo formativo enseja o desenvolvimento de um trabalho coletivo, dialógico entre os professores, buscando romper com a hierarquia existente entre as disciplinas e privilegiando uma abordagem interdisciplinar do conhecimento por meio de práticas integradas e contextualizadas associadas à realidade do estudante. É válido observar, segundo Machado (2006), que:

Em termos concretos, isso significa a necessidade de contar com projetos pedagógicos como resultado de construções coletivas, um processo que supera a aplicação de pacotes previamente montados, e com alunos e professores como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. (MACHADO, 2006, p. 60).

A proposta de formação integrada sugere práticas que ainda se apresentam desafiadoras para muitos contextos educativos orientados por uma concepção de currículo na condição de seleção de conteúdos, sustentados por um modelo linear de organização curricular, conduzindo a práticas fragmentadas do trabalho formativo. Entretanto, acredita-se que práticas educativas sustentadas por um currículo meramente técnico, instrumental, distante do contexto do aluno, podem ser superadas. A integração curricular de Ensino Técnico ao Ensino Médio apresenta-se como uma oportunidade de mudança dessa realidade no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, visto que se opõe a um processo fragmentário do conhecimento, do processo de ensino e de aprendizagem.

Como visto neste capítulo, a educação profissional tem sua história associada a um modelo de treinamento de jovens para o trabalho. Na atualidade, tem a possibilidade de superar essa construção estereotipada, assumindo a perspectiva de uma concepção de educação científica e tecnológica sob o eixo do trabalho, ciência e cultura, alargando seu

processo formativo como formação humana integral. Incluída nessa dimensão está a possibilidade de oferta de cursos integrando EPTNM ao EM, integração sustentada pelo compromisso ético-político de formação do sujeito para uma atuação crítica, autônoma e consciente no mundo do trabalho e na sociedade em perspectiva de ação transformadora.

3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR CONFIGURADA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

Este capítulo analisa a organização curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio ofertado pelo Instituto Federal – *campus* Pirapora, a partir do currículo escrito. A intenção é evidenciar como a integração foi apropriada pela e na base organizacional do curso em estudo. Para análise e delineamento dessa organização, tomou-se como referência o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), denominado pela Instituição de ‘Plano de Curso’.

Organizou-se esta etapa de análise de dados em quatro seções. A primeira traz a caracterização do Instituto Federal – *campus* Pirapora como *locus* da pesquisa, enfatizando os aspectos históricos e sociais desta instância formadora, situada no norte de Minas Gerais, e a descrição do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, evidenciando sua relevância. A segunda, terceira e quarta seções apresentam os resultados dos dados pautados nas categorias: concepções de currículo do curso, elementos constitutivos da proposta, e estrutura do curso.

3.1 Caracterização do Instituto Federal – *Campus* Pirapora

Os Institutos Federais, criados através da Lei Federal nº 11.892/2008, são expressão de uma política de Educação Profissional (EP) voltada não apenas para atender à demanda do desenvolvimento econômico do país pela qualificação de mão de obra, mas também para a promoção da inserção social dos educandos. A essas unidades escolares compete “tecerem em seu interior propostas de inclusão e de construir ‘por dentro delas próprias’ alternativas pautadas nesse compromisso” (BRASIL, 2010, p. 20). Essa dimensão social associada ao papel da Educação Profissional no âmbito dos Institutos define o trabalho educativo de qualificação como instrumento de política social. Assim, pode-se reiterar que:

O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação. (BRASIL, 2010, p. 21).

Dentre os polos criados em 2008, está o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), resultante da integração do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Januária (CEFET-Januária) e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF-Salinas), hoje denominadas Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que se destacam pela expressiva experiência no campo da educação profissional. Cada uma dessas instituições é protagonista de uma trajetória de formação profissional com mais de 50 anos de história. Então, é a partir da união dessas duas experientes instituições, mediante a implementação da política de expansão da educação profissionalizante pelo Governo Federal, através da Lei Federal nº 11.892/2008, que se constitui o IFNMG. Conforme Plano de Permanência e Êxito (2017), esse Instituto é composto pelos *campi* Almenara, Araçuaí, Arinos, Diamantina, Januária, Montes Claros, Pirapora, Salinas e Teófilo Otoni, e *campi* avançados de Janaúba e Porteirinha, e abrange 167 municípios distribuídos em quatro mesorregiões¹⁴ (Norte e Noroeste de Minas Gerais, Vale do Jequitinhonha e Vale do Mucuri). Montes Claros é o município sede da Reitoria desse Instituto, ressalta-se.

O *campus* Pirapora, instituto *locus* deste estudo, está localizado na mesorregião Norte de Minas Gerais¹⁵, situado no perímetro urbano do município de Pirapora. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o planejamento inicial era de que esse *campus* fosse uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do CEFET-Januária; porém, a criação do IFNMG possibilitou fundar um instituto em Pirapora não mais como UNED, mas como *campus*. Observa-se que a sua abrangência territorial tem como referência a microrregião¹⁶ Pirapora, envolvendo os municípios Buritizeiro, Ibiaí, Jequitaí, Lagoa dos Patos, Lassance, Riachinho, Santa Fé de Minas, São Romão, Várzea da Palma, incluindo Pirapora. A seguir, o mapa da microrregião Pirapora, com indicação dos municípios integrantes:

¹⁴ Entende-se por mesorregião uma área individualizada em uma Unidade da Federação que apresente formas de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: processo social como determinante, quadro natural como condicionante, e rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação. Essas três dimensões possibilitam que o espaço delimitado como mesorregião tenha uma identidade regional (IBGE, 1990, p. 8).

¹⁵ A mesorregião Norte de Minas Gerais apresenta “graves problemas de natureza socioeconômica, que, mesmo sendo foco de políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento, não conseguiu superar sua condição de periferia no contexto estadual” (PEREIRA, 2007, p. 129).

¹⁶ As microrregiões foram definidas como partes das mesorregiões que apresentam especificidades quanto à organização do espaço, as quais não significam uniformidade de atributos nem conferem às microrregiões autossuficiência e, tampouco, o caráter de serem únicas devido à sua articulação a espaços maiores, quer à mesorregião, à unidade da Federação, quer à totalidade nacional (IBGE, 1990, p. 8).

Figura 1 – Mapa da microrregião Pirapora



O município de Pirapora, centralidade dessa microrregião e sede do Instituto Federal, está situado à margem do rio São Francisco. De acordo com os estudos de Souza (2008, p. 75, grifo do autor), o nome do município “teria origem na língua Tupi, em que *Pirá* significa ‘peixe’, e *Pora* significa ‘habitante de, ou morador de’; portanto, a palavra *Pirapora* poderia ser traduzida como lugar onde moram os peixes”, em referência aos peixes que saltavam das cachoeiras do rio, no período da piracema.

Pirapora apresenta: população de 53.368 habitantes (IBGE, 2010); área territorial de 549,514 km² (IBGE, 2016); Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,731, para o ano de 2010 (IBGE, 2010); Produto Interno Bruto (PIB) referente ao resultado municipal de 2015 de R\$ 26.820,37 *per capita*. De acordo com a divulgação de resultados do PIB/2015 da Fundação João Pinheiro, Pirapora participou com 7,2% no PIB do território Norte -Minas Gerais. Ainda, conforme o Portal de Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, em relação ao IDH, Pirapora está situada em uma faixa considerada alta (entre 0,700 e 0,799), sendo a longevidade (0,828) o indicador que mais contribui para isso, seguido de renda (0,693) e educação (0,680).

No campo econômico, Pirapora destaca-se como o segundo maior centro industrial do Norte de Minas Gerais, com ênfase para as indústrias metalúrgicas e têxteis. Nesse sentido, Souza (2008) reconhece que:

Montes Claros e Pirapora podem ser considerados polos industriais do Norte de Minas, destacando-se nas indústrias de cimento, têxtil, biotecnologia e ferroligas. Montes Claros consolidou sua posição de centro econômico regional, enquanto que, por outro lado, Pirapora resgata a cada dia sua importância econômica e reafirma sua importante função no contexto local, como uma “cidade média propriamente dita”. (SOUZA, 2008, p. 90).

Nesse município, o IF iniciou suas atividades em 2010 e, em um processo gradual, vem ampliando sua oferta de cursos alinhados à realidade social e às potencialidades produtivas da região. Atualmente, dispõe à comunidade cursos técnicos (integrado, subsequente e concomitante), cursos superiores em bacharelado e cursos na modalidade de educação a distância (EaD) pelo Programa Educacional Rede e-Tec Brasil¹⁷. Relação de cursos regulares ofertados pelo *campus* Pirapora:

Quadro 2 – Relação de cursos regulares em oferta no *campus* Pirapora

Cursos	Forma de oferta	Início de funcionamento
Técnico em Informática	Concomitante/ subsequente	2011
Técnico em Administração	Concomitante/ subsequente	2011
Técnico em Edificações	Concomitante/ subsequente	2011
Técnico em Segurança do Trabalho	Concomitante/ subsequente	2011
Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	Integrado	2011
Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio	Integrado	2014
Técnico em Vendas Integrado ao Ensino Médio	Integrado	2018
Bacharelado em Administração	-	2011
Bacharelado em Sistemas de Informação	-	2015
Bacharelado em Engenharia Civil	-	2016

Fonte: elaborado pela autora conforme dados obtidos junto à Assessoria Pedagógica do IF *campus* Pirapora (2018).

¹⁷ A Rede e-Tec Brasil, embasada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, na Educação Profissional e Tecnológica, originou-se pelo Decreto nº 6.301/2007, que a criou como Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, e, a partir do Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, ficou instituída como Rede e-Tec Brasil, tendo a finalidade de desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de Educação a Distância (EaD) (BRASIL, 2016, p. 12).

O *campus* Pirapora oferta à comunidade cursos técnicos nos eixos tecnológicos¹⁸ de formação: Informação e Comunicação, Gestão e Negócio, Infraestrutura e Segurança. Com exceção do curso Técnico em Segurança do Trabalho, há verticalização dos cursos técnicos à educação superior, de forma a favorecer o itinerário formativo do educando. Esse *campus* atende aos preceitos legais, ofertando educação profissional técnica e tecnológica (níveis, médio e superior), característica que valida o cumprimento de sua finalidade, nos termos da Lei Federal nº 11.892/2008: “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008, p. 3).

O Instituto Federal introduz uma realidade educativa nova na microrregião Pirapora. Considerando esse aspecto, destaca-se a oferta gratuita de educação profissional em diferentes níveis e modalidades, sob o compromisso legal de “intervenção em seu território de abrangência, identificando problemas e criando soluções técnicas para um desenvolvimento sustentável com inclusão social” (PACHECO, 2011, p. 15). Sendo assim, o *campus* Pirapora atua tendo como referência todos os municípios da microrregião na qual está situado. Há de considerar, então, que, embora o IDH desta cidade seja avaliado como alto, consoante com Plano de Permanência e êxito dos estudantes do IFNMG (PPE) (2017), os *campi* da IFNMG, de maneira geral, estão inseridos:

[...] nas regiões com menores índices de desenvolvimento humano (IDH) do estado de Minas Gerais, o que demanda da instituição um envolvimento profundo, aliado ao compromisso de ampliação da inclusão social *através da oferta de educação numa perspectiva emancipatória*. (IFNMG, 2017, p. 4, grifo nosso).

Nessa condição, como instância escolar, o IF apresenta-se também diferenciado quanto à promoção de uma educação profissional de formação plena, assumindo uma perspectiva emancipatória em seu trabalho educativo, o que enseja a implementação de processos formativos que promovam uma formação comprometida com a humanização e libertação do ser humano, por meio do desenvolvimento da consciência crítica. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2013), o IF atua na microrregião Pirapora “contribuindo de forma relevante no desenvolvimento regional, proporcionando condições para que os

¹⁸ Eixo tecnológico é caracterizado, com base nos estudos da pesquisadora Lucília Machado, como sendo “linha central de estruturação de um curso, definida por uma matriz tecnológica, que dá a direção para o seu projeto pedagógico e que perpassa transversalmente a organização curricular do curso, dando-lhe identidade e sustentáculo” (BRASIL, 2008c, p. 8). Os eixos tecnológicos encontram-se predefinidos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, cuja composição foi atualizada pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014.

jovens estudantes da região se qualifiquem, pessoal e profissionalmente” (IFNMG, 2013, p. 11). Os cursos técnicos de Nível Médio, em particular, os integrados, ganham destaque nesta realidade – são compreendidos pelo IFNMG como uma necessidade inquestionável, considerando a concepção filosófica da formação técnica e a carência dessa formação para os jovens norte-mineiros.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2013) ainda explica que:

Desse modo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio concebida na instituição está pautada no estreito compromisso com o desenvolvimento de uma educação cidadã e integral, que alcance os diferentes grupos e espaços sociais e contribua para a construção de um país democrático com justiça social, como também para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (IFNMG, 2013, p. 82-83).

Trabalhando em função desse propósito, o IF *campus* Pirapora conta com um corpo de servidores formado por 59 docentes e 50 técnico-administrativos. Entre os docentes, mais de 90% possuem curso de pós-graduação em nível de Especialização, Mestrado ou Doutorado. Da mesma forma, é percebido elevado nível de qualificação profissional entre os técnico-administrativos, mais de 50% possuem ou estão cursando formação em nível de pós-graduação (especialização ou mestrado).

3.2 Caracterizando o Curso Técnico em Edificações Integrado

Entre os cursos ofertados pelo *campus* Pirapora (QUADRO 2), está o Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio. Implantado em 2014, teve sua autorização através da Resolução CS nº 14/2013, de 30 de agosto de 2013, que aprovou o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações na modalidade Integrado do IFNMG – *campus* Pirapora. O curso é presencial, ofertado em turno diurno/integral, em regime anual, e destinado a alunos que concluíram o Ensino Fundamental. Conforme o PPC (2013), há três formas pelas quais os alunos podem ingressar no curso: processo seletivo normatizado por edital específico; edital para ocupação de vagas remanescentes; transferência *ex-offício*. A primeira delas é a forma mais efetiva, através da qual ocorre maior número de ingressantes no curso; pelas outras duas formas raramente registra-se entrada de alunos. Por meio do processo seletivo, anualmente ingressam 30 alunos, que, em prazo regular, estudam por três anos para concluírem o Ensino Médio com habilitação em Técnico em Edificações. De acordo com informações da secretaria

escolar do *campus* (junho de 2018), constavam 87 alunos com matrícula ativa e frequentes no curso em estudo.

O curso faz parte do eixo tecnológico de Infraestrutura, definido pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT)¹⁹, que assim dispõe:

O eixo tecnológico de infraestrutura compreende tecnologias relacionadas à construção civil e ao transporte. Abrange planejamento, operação, manutenção, proposição e gerenciamento de soluções tecnológicas para obras civis, topografia, geotécnica, hidráulica, recursos hídricos, saneamento, transporte de pessoas e bens e controle de trânsito e tráfego. (BRASIL, 2014, p. 108).

Observa-se que a relevância da oferta do curso no âmbito do IF está intimamente ligada à sua função social, ao seu compromisso com a promoção de uma formação para cidadania e ao desenvolvimento socioeconômico e cultural da região, considerando suas potencialidades. Para Pacheco (2011, p. 20), “atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania constitui uma das finalidades dos Institutos Federais. Para tanto, é necessário um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a sua realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais [...]”. A definição dessa oferta de curso e a organização curricular orientam-se por indicadores, e quanto a isso o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 explica:

A escolha do lugar de implantação de uma escola técnica, *a escolha dos cursos a serem ofertados e a construção de seus currículos* deve, pois, considerar os arranjos locais, dados socioeconômicos, ambientais e culturais e as potencialidades de desenvolvimento local. Diversas metodologias podem ser utilizadas para a integração de informações úteis a este respeito, considerando a análise de demandas da sociedade, do mercado de trabalho e da preservação ambiental. (BRASIL, 2012a, p. 34, grifo nosso).

Salienta-se, nesse caso, a escolha de oferta de cursos a partir da análise da realidade, observando suas demandas sociais, culturais, ambientais, econômicas, e potencialidades do desenvolvimento local. Assim, quando em conformidade com a Lei Federal nº 11.892/2008, o Instituto orienta:

¹⁹ CNCT – instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. É um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio (CNCT, 2014, p. 8).

[...] sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. (BRASIL, 2008, p. 5).

A lei citada estabelece esse direcionamento como uma das finalidades da educação profissional promovida pelos IFs. Orienta-os, então, a ofertarem cursos que potencializem o desenvolvimento e a consolidação dos arranjos locais em nível de “incremento da produção, fortalecimento da organização social e das identidades culturais” (SILVA, 2009, p. 39). Ainda, conforme o Regulamento Interno de criação de cursos do IFNMG, não apenas a dimensão acadêmico-científica, como a dimensão social, deve ser tomada como critério de relevância na justificativa de oferta dos cursos.

Nessa condição, a oferta de curso demanda aos profissionais (gestão, corpo docente, técnicos) assumirem um olhar atento, abrangente e aprofundado para a realidade e necessidades regionais, ensejados a conhecer os desafios, possibilidades, mudanças e prioridades da sociedade. Do estudo da realidade emergem os elementos que conferem legitimidade à oferta do curso e à sua organização curricular, tornando-se uma formação relevante, necessária ao contexto a que se destina. Dessa forma, a relevância do curso, de acordo com o seu projeto pedagógico, assenta, primeiramente, na necessidade de sua oferta para a região. O PPC (2013) afirma que a oferta do curso buscou “atender aos anseios da microrregião de Pirapora [...], foi escolhido por meio de audiências públicas, de forma legítima e democrática, através do voto, tendo como base os Arranjos Produtivos Locais (APLs)” (IFNMG, 2013, p. 7).

Outro aspecto que o PPC realça associa-se à dimensão econômica, enfatizando a base dos arranjos produtivos locais. O documento apresenta alguns aspectos baseados em estudo do contexto econômico de produção, trazendo informações relativas à área de construção civil:

Na atividade produtiva da Construção Civil, existe uma demanda de mercado local, regional e nacional. De acordo com dados do Conselho Federal de Engenharia – (CONFEA), existe um déficit habitacional no país que gira em torno de 10 milhões de unidades, o qual pode ser suprido através de programas de ações sociais ou pela iniciativa privada. Acrescenta-se a isso as exigências advindas de um largo processo de urbanização, que caminha em paralelo à área da Construção Civil. Esses dados deixam clara a necessidade de investimentos na referida área e, conseqüentemente, apontam para uma concentração de esforços na qualificação de trabalhadores para o desempenho profissional com ética, qualidade e competência social. Além disso, destaca-se que é muito comum nesta área profissional a existência de uma grande maioria de trabalhadores que atuam nas diversas atividades construtivas sem possuir nenhum registro e qualificação, ficando totalmente na estatística dos trabalhadores

informais. Essa situação aponta favoravelmente para a implantação deste curso. (IFNMG, 2013, p. 15).

O PPC evidencia, conforme trecho apresentado, que a oferta do Curso de Edificações Integrado atende à necessidade do mercado na área da Construção Civil²⁰, considerando o déficit habitacional do país e o processo de urbanização como elemento impulsionador desse setor de construção. Somado a esses dois aspectos, ainda pesam o mercado da informalidade e a carência de mão de obra qualificada. Sobre essa realidade, o PPC enfatiza ser um campo em que a maioria dos trabalhadores opera na informalidade (sem registro e qualificação). Considerando tal aspecto, o documento ainda afirma que “essa situação aponta favoravelmente para a implantação deste curso” (IFNMG, 2013, p. 16).

Nessa perspectiva, a oferta do curso é justificada pelo fator econômico, orientada pela possibilidade de inserção do sujeito no mercado de trabalho. Entretanto, é imprescindível que o curso integrado extrapole a condição de uma formação apenas qualificadora para o trabalho, em atendimentos às demandas do mercado. A educação profissional fundamenta-se em novos parâmetros, e o seu processo formativo destina-se à formação humana plena e integral do estudante.

A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. (PACHECO, 2011, p. 29).

Essa concepção de educação profissional, imbuída do compromisso com a formação integral do aluno, conduz à desconstrução de conceitos e ideologias que, por tempo, sustentaram e justificaram a submissão do processo formativo profissional a condicionantes econômicos do mercado de trabalho. Nesse sentido, cabe o entendimento de que não é mais possível conceber, conforme Parecer CNE/CBE nº 11/2012,

[...] uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque

²⁰ Área profissional de Construção Civil: compreende atividades de planejamento, projeto, acompanhamento e orientação técnica à execução e à manutenção de obras civis, como edifícios, aeroportos, rodovias, ferrovias, portos, usinas, barragens e vias navegáveis, abrangendo a utilização de técnicas e processos construtivos em escritórios, execução de obras e prestação de serviços (IFNMG, 2013, p. 17).

tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. (BRASIL, 2012a, p. 8).

Nessa perspectiva, o propósito da oferta de um curso profissional tende a ser abrangente, consubstanciando uma proposta que esteja em consonância com esse novo modelo de Educação Profissional e que confirme a função social da escola. Com efeito, a oferta e a organização do Curso Técnico em Edificações Integrado são respaldadas também pelo propósito de formação a que se propõe desenvolver. Desse modo, a justificativa do curso é apoiada ainda em sua finalidade formativa:

[...] justifica-se a oferta do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino médio, visando *qualificar os jovens para o bom desempenho de atividades destinadas à execução e ao gerenciamento de obras de edificações*, abrangendo a utilização de novas técnicas e tecnologias nos processos construtivos [...]. Além disso, esse curso *possibilitará aos alunos a um entendimento maior do contexto social e econômico* em que estão inseridos e *a continuidade dos estudos*, uma vez que integra os conhecimentos da área profissional e os conhecimentos científicos, sociais, culturais e políticos. (BRASIL, 2013, p. 16, grifo nosso).

Conforme justificativa, o curso ganha relevância também pela sua finalidade de formação: a promoção da qualificação profissional (ligada à formação para o trabalho); a possibilidade de prosseguimento aos estudos; e, ao mesmo tempo, um entendimento maior do seu contexto social e econômico. Esses aspectos evidenciam as múltiplas práticas de formação dentro de um único processo formativo, o que reforça a relevância do curso técnico por integrar conhecimentos específicos profissionais e os conhecimentos gerais (científicos, sociais, culturais e políticos), visando à formação humana.

Essa concepção é reafirmada em outra parte do PPC (2013): “numa perspectiva de formação integral, esta proposta prima pelo domínio intelectual das práticas sociais e produtivas a partir do desenvolvimento de *habilidades técnicas, conceituais e humanas*” (IFNMG, 2013, p. 27, grifo nosso).

Segundo os documentos institucionais referenciados neste tópico, a relevância do curso justifica-se em dois aspectos principais: a oferta de formação humana integral a que se propõe promover, e por ser uma resposta aos anseios da comunidade e necessidade da região; no atendimento à demanda por profissionais técnicos qualificados para a construção civil. Dessa forma, pressupõe um curso comprometido com a formação técnica, científica e humana dos seus estudantes.

É válido observar que a proposta curricular do curso está consubstanciada no seu PPC (2013), cuja construção ocorreu em 2013. O processo de produção desse documento foi conduzido por uma comissão formada por coordenador de curso, professores das duas bases de formação técnica e geral, e especialista do núcleo pedagógico, a qual conduziu o trabalho de discussão e elaboração da proposta através de reuniões internas. Para elaboração dos planos de unidades curriculares, em especial, contou-se com a participação de todo o corpo docente que iria atuar no curso. Ainda, conforme explicitado no documento, “a proposta foi amplamente discutida com a comunidade escolar, levando em conta a pluralidade de saberes que perpassam o espaço institucional e tendo como propósito promover a participação de todos na formulação da presente proposta curricular” (IFNMG, 2013, p. 27). Sintetizando esse processo, o PPC afirma: “a construção deste Plano de Curso pautou-se na legislação vigente, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos princípios democráticos, contando com a participação dos profissionais da área do curso e da equipe pedagógica” (IFNMG, 2013, p. 7).

A estrutura e os elementos contemplados no PPC são sistematizados pelo regulamento do IFMNG, adotando uma estrutura padrão na elaboração desse documento, que foi utilizada, tal como, pelo *campus* Pirapora. Assim, o projeto pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado apresenta as seguintes seções: apresentação (geral e do *campus*); identificação do curso; justificativa; objetivos; perfil de conclusão do curso; organização curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios de avaliação aplicados aos alunos; avaliação do plano do curso; coordenação do nível de ensino, perfil do corpo docente e técnico-administrativo envolvido no curso; instalações e equipamentos; certificados e diplomas a serem expedidos; e referências bibliográficas.

3.3 Concepção de Currículo do Curso

O currículo do curso de Edificações Integrado ao Ensino Médio, de acordo com o seu Projeto Pedagógico (2013), foi organizado a fim de garantir o estabelecido em termos de legislação concernente ao Ensino Técnico de Nível Médio Integrado. O fundamento legal está explicitado no primeiro parágrafo da seção reservada à organização curricular, assim descrito:

O currículo foi organizado de modo a garantir o que está estabelecido na Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, no Parecer CEB/CNE nº 5/2011, na Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 e no Parecer CEB/CNE nº 11/2012, nas determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e

Educação Profissional de Nível Técnico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, no Decreto nº 5.154/2004, além daquelas que foram identificadas pelo Instituto Federal do Norte de Minas, com a participação da comunidade escolar. (IFNMG, 2013, p. 20).

Além da dimensão legal, a organização do currículo reflete a influência de orientação teórica, ideológica e de valores sociais daqueles que o construíram, bem como da sociedade de maneira geral. Nesse sentido, o PPC indica que a organização curricular do curso se pautou em dispositivos regulatórios oficiais, e também teve como parâmetros a formação e experiência profissional dos envolvidos no processo. Essa orientação aparece explícita no documento, conforme recorte:

A composição das disciplinas na matriz curricular, sua organização em séries, a definição da carga horária para cada componente curricular, a produção do ementário, a prática de estágio, bem como outras definições e escolhas adotadas *tomaram como parâmetro também as experiências acadêmicas e profissionais dos envolvidos*. (IFNMG, 2013, p. 27, grifo nosso).

Considerando essas influências na organização curricular do curso, entende-se que essa construção está permeada por concepções de currículo decorrentes dos seguintes parâmetros: ordenamentos legais e das visões e experiências dos envolvidos nesse processo. Como salienta Sacristán (2000),

Por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma filosofia curricular ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais. Este condicionamento cultural das formas de conceber o currículo tem uma importância determinante na concepção própria do que se entende por tal e nas formas de organizá-los. É fonte de códigos curriculares que se traduzem em diretrizes para a prática e que acabam se refletindo nela. (SACRISTÁN, 2000, p. 35).

Dessa forma, há três ênfases curriculares constantes no PPC (2013) do curso que, em termos conceituais, orientam sua forma de organização: currículo como trajetória; a não neutralidade do currículo; e a contextualização curricular. O PPC (2013) diz que “o currículo deste curso, concebido como *trajetória de formação dos estudantes*, foi construído visando *nortear* as múltiplas práticas supervisionadas por esta Instituição que incidem na ação pedagógica [...]” (IFNMG, 2012, p. 25, grifo nosso). A concepção de currículo que depreende

dessa afirmativa está associada ao sentido de trajetória. Enfatiza-se esse como elemento norteador do trabalho educativo do curso.

O termo trajetória nos remete à ideia de algo que tem um curso, que corre, possui movimento, aproximando-se do sentido etimológico da palavra currículo, de origem latina: “ato de correr, atalho, corte” (CUNHA, 1986, p. 235). Considerando essa perspectiva, Lima, Zantorenzi e Pinheiro (2011) chamam atenção para a questão de que:

[...] o currículo, ou o percurso a ser realizado, não é linear, mas construído por aqueles que participam dessa caminhada, a depender das condições que possuem, das suas concepções, dos conhecimentos de que se apropriaram nas suas vivências e daquelas experiências irão ainda construir diante das contradições que serão encontradas, haja vista as incertezas que acometem o caminho. (LIMA; ZANTORENZI; PINHEIRO, 2011, p. 25).

As autoras observam o currículo enquanto percurso, sendo um processo dinâmico, um movimento de relações, assentado nas concepções, contradições, experiências advindas dos sujeitos que participam da trajetória do processo formativo. Compreende-se que essa definição de currículo assumida no curso abriga uma série de questões que permeiam o campo curricular. Como percurso e elemento norteador do processo formativo, o currículo assume um papel fundamental no desenvolvimento da educação escolar. Tamanha a sua relevância no processo de escolarização que é concebido como território contestado (ARROYO, 2000), produção cultural (LOPES; MACEDO, 2011), instrumento de poder (APPLE, 2006) dentre outras caracterizações, definições provenientes do debate curricular contemporâneo. Tomaz Silva (1999) consegue retratar em sua fala, as multifaces do currículo, quando diz: “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 1999, p. 150).

O currículo assume a condição de espaço agregador de muitos conceitos e elementos do contexto escolar – nesse sentido descreve Sacristán (2000):

A organização do sistema escolar por níveis e modalidades, seu controle, a formação, a seleção e a nomeação do professorado, a seletividade social através do sistema, a igualdade de oportunidades, a avaliação escolar, a renovação pedagógica do mesmo, os métodos pedagógicos, a profissionalização dos professores etc., relacionam-se com a organização e desenvolvimento curricular. (SACRISTÁN, 2000, p. 28).

A abrangência do currículo escolar e a função que este ocupa na organização das práticas educativas colocam-no em condição de elemento estratégico no interior das instâncias formativas. Seu processo de construção e implementação está implicado por fatores de ordens diversas que se entrelaçam: política, histórica, ideológica, científico, sociocultural, econômica etc., definindo a perspectiva curricular a ser adotada no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nessa condição, ainda de acordo com o autor, a “compreensão do currículo, a renovação da prática, a melhora da qualidade do ensino através do currículo não devem esquecer todas essas inter-relações” (SACRISTÁN, 2000, p. 29).

Outro pressuposto curricular que consta no PPC é a concepção de não neutralidade do currículo. O PPC declara que o “currículo não é um instrumento neutro” (IFNMG, 2013, p. 25), enfatizando ainda que:

O currículo é marcado por ideologias, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes políticos e ideológicos dos saberes veiculados na escola que favorecem a manutenção de privilégios, exclusão, preconceitos e discriminação, com o fim de reverter este quadro. Portanto, estas questões implicam uma análise interpretativa e crítica, da diversidade de culturas que compõem o ambiente escolar. (IFNMG, 2013, p. 26, grifo do autor).

O documento expressa o entendimento de que o elemento currículo não é neutro, não é uma construção resultante de imparcialidade; revelando a necessidade de uma postura crítica da escola diante do conhecimento. Isso aponta que a concepção de currículo como trajetória, defendida no PPC, opõe-se à ideia de currículo meramente técnico, desprovido de comprometimento político. Uma visão de objetividade técnica curricular que legitima, no âmbito da escola, uma seleção de conhecimentos, culturas, valores em detrimento de outros que não correspondem aos interesses da classe, economicamente, dominante.

Enfatiza-se a preocupação manifesta no PPC de que a escola precisa descortinar as ideologias presentes nos conhecimentos corporificados no seu currículo: “o currículo é marcado por ideologias, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes políticos e ideológicos dos saberes [...]” (IFNMG, 2013, p. 25). Essa visão encontra respaldo nos estudos de Apple, autor com expressiva contribuição no campo do currículo na perspectiva teórico-crítica. Para Apple (2006):

[...] o conhecimento que chegava às escolas no passado e chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidades e desvio, de bem e de mal, e da “forma como as boas pessoas devem agir”. Assim, para

entendermos por que o conhecimento pertencente a apenas determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização. (APPLE, 2006, p. 103).

Esse autor defende que a seleção dos conhecimentos escolares precisa ser questionada, problematizada de maneira que seu conteúdo não manifesto seja desvelado por meio de um exame crítico, destacando questões do tipo:

[...] por que e como determinados aspectos da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento objetivos e factual. Como, concretamente, o conhecimento oficial representa as configurações ideológicas dos interesses dominantes de uma sociedade? Como as escolas legitimam esses padrões limitados e parciais de saber como verdades intocáveis? (APPLE, 2006, p. 47).

São questionamentos que fomentam uma análise crítica da construção curricular, sob a premissa de que “toda ação educativa é intencional” (BRASIL, 2012a, p. 42). Não há processo educativo que não esteja revestido de finalidades, intenções, atravessados por ideologias que orientam as reflexões e decisões. Nessa direção, é possível afirmar, de acordo com Sacristán (2000, p. 36), que “toda a dinâmica curricular não se produz no vazio, mas envolta no campo político e cultural geral, do qual se costumam tomar argumentos, contribuições pretensamente científicas, valores etc.”. Por isso, a necessidade de que a proposta curricular seja fruto do debate, do questionamento crítico, de forma a evidenciar a concepção de educação, homem e sociedade que norteia o processo formativo. Uma vez não questionado, não problematizado, o currículo tende a refletir os interesses particulares das classes e grupos hegemônicos.

O PPC (2013) também evidencia uma visão de currículo contextualizado, considerando a sua condição cultural e histórica, quando explicita que:

[...] o currículo não pode *ser separado do contexto social*, uma vez que ele é *historicamente situado e culturalmente determinado*. Nesse sentido, é preciso considerar que os *conhecimentos circulam* e estão em constante transformação. É algo construído individualmente e também socialmente. (IFNMG, 2013, p. 26, grifo nosso).

Este fragmento permite o entendimento de que o PPC nega a condição de um currículo descontextualizado, reconhecendo o seu caráter histórico e cultural, na produção de conhecimentos, culturas. Teria, então, o curso Técnico em Edificação, de acordo com o PPC,

um currículo orientado para a contextualização dos conhecimentos. De acordo com Lima, Zantorenzi e Pinheiro (2011),

Os conhecimentos que dão forma ao currículo foram criados e modificados pelos homens ao longo da história. Por isso, ao pensarmos em um conteúdo, é imprescindível termos em vista sua história e o lugar que ocupa na sociedade atual, pois, com isso, tal conteúdo se torna dinâmico e significativo no processo pedagógico. Nessa direção, podemos pensar que a forma como os conteúdos são apresentados para os alunos dá o tom sobre a perspectiva teórica defendida no projeto da escola e na ação do professor. (LIMA; ZANTORENZI; PINHEIRO, 2011, p. 156).

Assim, é necessário ponderar o conhecimento na construção e implementação do currículo numa perspectiva contextualizada, pois a forma como os conteúdos chegam aos alunos é determinante no processo formativo para efeito de aprendizagem. A contextualização facilita a apreensão dos conhecimentos escolares, garantindo-lhe sentido.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, ao tratar sobre os princípios norteadores da EPTNM, estabelecidos pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, figura que a contextualização curricular:

[...] garante estratégias favoráveis à construção de significações. Um plano de curso elaborado em consonância com o território e o contexto no qual a instituição educacional está inserida e com a realidade do estudante e do mundo do trabalho possibilita, sem dúvida, a realização de aprendizagens que façam sentido para o educando. Essa contextualização é de fundamental importância para o próprio processo de aprendizagem, integrando efetivamente a teoria à vivência da prática profissional. (BRASIL, 2012a, p. 47-48).

A perspectiva de contextualização do currículo, antes de ser um pressuposto legal para a educação básica em suas diferentes modalidades, é uma estratégia de organização curricular do processo formativo, possibilitando dar significado à teoria e à prática, os conhecimentos e saberes socializados difundidos pela escola. É importante ressaltar nessa compreensão o que diz Arroyo (2011, p. 121): “o significado dos conhecimentos não vem apenas nem principalmente de sua aplicabilidade para a vida”, contudo, por estarem enraizados em experiências sociais, políticas, econômicas, culturais e nas indagações humanas.

Um currículo contextualizado, como norteador do processo formativo, aproxima teoria e prática no sentido de significar o conhecimento a partir de contextos diversos (sociais, políticos, culturais e econômicos). Além de estar assentado em experiências sociais das

realidades nas quais a escola encontra-se inserida, ao mesmo tempo, responde aos interesses dos educandos. De outra forma, como ratifica Arroyo (2011, p. 76-77), o currículo dissociado das vivências sociais torna-se espaço de conhecimentos que “aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino-aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento para todo aluno ou coletivo”.

A partir dessa análise, salienta-se, em concordância com a perspectiva de contextualização curricular, que a organização e implementação de um currículo contextualizado precisa envolver todas as áreas do conhecimento humano, traduzidos em conteúdos escolares e compreendidos nas suas dimensões: científicas, históricas, ideológicas, sociais e culturais. A incorporação da contextualização nas práticas de ensino potencializa o processo formativo, contribuindo para a aprendizagem do educando.

Percebe-se que as concepções de currículos manifestas no projeto do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio são inspiradas em perspectivas curriculares críticas. Revelam uma ideia de currículo para além de um instrumento técnico e administrativo, de instrumentalização do processo educativo. Como declarado pelo PPC (2013), no curso compreende-se o currículo como trajetória do processo formativo, mediado por uma visão crítica da não neutralidade desse elemento. E, ainda, associada a essa concepção curricular está a contextualização, compreendida como meio de aproximar o currículo da realidade social e dos interesses dos estudantes.

3.4 Elementos Constitutivos do Currículo

Segundo o documento do PPC (2013), a interdisciplinaridade, a flexibilidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão são tomadas como princípios orientadores da organização curricular do curso. Esses princípios são apresentados como elementos que atuam no currículo no sentido de promover a integração no curso. O PPC (2013) evidencia adotar “uma perspectiva interdisciplinar em que há um permanente questionamento do saber, o conhecimento apreendido é visto em sua relação com outros objetos ou acontecimentos, cujas relações estão em constante atualização” (IFNMG, 2013, p. 26).

Como proposições de práticas interdisciplinares, foram citados nesse documento: práticas de extensão, projetos integradores, projetos de pesquisa e práticas profissionais simuladas. O documento ainda declara que “os professores lotados no curso Técnico em

Edificações Integrado ao Ensino Médio atuarão de forma aberta, flexível e *interdisciplinar*” (IFNMG, 2013, p. 71, grifo nosso).

Embora o PPC evidencie essas proposições de práticas interdisciplinares, ele não apresenta uma sistematização de estratégias pedagógicas para promover a integração no curso. Não consta no PPC, por exemplo, eixos integrando diferentes disciplinas, áreas de conhecimentos (técnico e geral), a partir dos quais pudessem decorrer as práticas de extensão e pesquisas interdisciplinares, sintonizadas com a proposta de integração do curso. Na concepção de Santos (2012), os eixos integradores possibilitam a construção de uma visão holística dos conhecimentos curricularizados, é uma ferramenta que favorece a integração curricular. Nesse sentido, autor explica que:

Eixos integradores são noções, conceitos ou princípios que devem ser abordados por todas as disciplinas em um período letivo estipulado (um mês, um bimestre, um semestre). O eixo integrador pode ser entendido como um objeto de estudo comum, algo que seja significativo para a comunidade escolar e que será trabalhado por todas as componentes curriculares, básicas e técnicas. De certa forma, todas as disciplinas orbitariam em torno dos eixos. (SANTOS, 2012, p. 65).

No PPC (2013) não há referências explícitas quanto a propostas de práticas interdisciplinares vinculadas ao trabalho docente no espaço da sala de aula. Ao que parece, o trabalho interdisciplinar na dimensão de sala de aula está livre, sua ocorrência depende da iniciativa dos professores, no dia a dia do processo educativo – talvez porque o projeto do curso não apresente um arranjo curricular em que os eixos temáticos fossem pensados como estratégia de integração, guiando o trabalho interdisciplinar nas práticas curriculares de forma sistematizada e coordenada.

É válido ressaltar que uma formação organizada sob a perspectiva da interdisciplinaridade possibilita a integração entre as formações técnica e geral. Porém, o trabalho interdisciplinar impõe desafios à prática pedagógica docente, pois “passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria – que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear – a uma relação pedagógica dialógica em que a posição de um é a posição de todos” (FAZENDA, 2011, p. 93). Nesse processo, o profissional é compelido à busca do diálogo entre as disciplinas que compõem o currículo, de forma que os conteúdos sejam apreendidos em um sistema de relação. A articulação interdisciplinar rompe com a estrutura curricular compartimentada das disciplinas que imprime a fragmentação do conhecimento. Fazenda (2011, p. 22-23) afirma que, “além do

desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas”.

Acentuando o caráter coletivo que a interdisciplinaridade demanda à prática docente, de acordo com Santomé (1998, p. 123), “o trabalho interdisciplinar contribui para que professores e professoras sintam-se partícipes de uma equipe com metas comuns a serem encaradas de maneira cooperativa, e responsáveis frente aos demais em suas tomadas de decisões”. O processo formativo interdisciplinar, então, depende muito dos professores; exigindo desses iniciativa, atitude, atuação coletiva.

O PPC (2013) também declara que outro elemento a permear “a organização curricular do Curso diz respeito à flexibilização” (IFNMG, 2013, p. 26). Essa perspectiva decorre da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 que traz como um dos princípios da EPTNM, a “flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos” (BRASIL, 2012b, p. 3). Nessa direção, o documento PPC (2013) afirma ainda que “*as disciplinas* de cada ano representam importante *instrumento de flexibilização* e abertura do currículo para o itinerário profissional, [...] adaptando-se às distintas realidades regionais [...]” (IFNMG, 2013, p. 20, grifo nosso).

O PPC indica que, mesmo adotando um modelo disciplinar de currículo, sua organização é flexível. De acordo com a Resolução nº 06/2012, independentemente da forma adotada, deve-se considerar a organização curricular flexível, “desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2012b, p. 7). Então, nesse aspecto, a proposta do curso mostra uma coerência interna, visto que a interdisciplinaridade e contextualização são perspectivas consideradas no PPC.

Para Moura (2007, p. 26), a flexibilização constitui uma das bases epistemológicas relevantes do currículo e “implica na operacionalização do processo ensino-aprendizagem em que o estudante tenha diferentes perspectivas na sua trajetória acadêmica”. Nessa leitura, a flexibilização possibilita a estruturação curricular do processo formativo, segundo interesse dos estudantes e meios sociais. Atua, como um recurso facilitador da articulação entre os eixos trabalho, ciência e cultura, numa perspectiva integradora que requer formação integrada. Ainda destacando a flexibilidade no curso, o PPC (2013) atesta:

O Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio possui uma estrutura curricular dinâmica e *flexível*, sem pré-requisitos obrigatórios de disciplinas. Visando a uma formação com qualidade e que responda aos interesses da demanda local e regional. (IFNMG, 2013, p. 21, grifo nosso).

O fragmento realça a característica flexível da estrutura associada à possibilidade de não ter pré-requisitos obrigatórios de disciplinas. Entende-se que essa característica torna-se sem efeitos, uma vez que, de acordo com o regulamento de cursos técnicos (2017), o regime do curso é seriado, e cada disciplina deverá ser cursada pelo estudante com aproveitamento (mínimo de 60% dos pontos distribuídos) para aprovação anual, associado ao critério de frequência global (mínimo de 75% de frequência/ano letivo). Ao final do ano letivo, esgotados os recursos de recuperação, a promoção do estudante para série subsequente está condicionada à aprovação em cada componente curricular ou por média global²¹ e frequência. Caso contrário, será reprovado, devendo repetir ano/série. Nessas condições, a flexibilidade do currículo em relação a não ter pré-requisitos não se traduz em benefício aos estudantes. Ademais, o currículo não está organizado com a possibilidade de eles escolherem as disciplinas, de montarem seus percursos formativos, seja parcial ou completo.

Considerando os outros sentidos depreendidos dos fragmentos como a ideia de currículo flexível visando responder às demandas regionais, abertura para itinerário profissional, o PPC indica a utilização da flexibilidade como elemento que traz certa autonomia para tornar o currículo mais próximo do aluno, respondendo aos seus interesses e às necessidades do seu entorno. Enfatiza-se que a organização curricular com a flexibilidade como princípio possibilita um processo formativo atualizado, dinâmico, conciliando as aspirações dos estudantes com as demandas da sociedade. Nessa ótica, a flexibilidade é compreendida de natureza unitária, conforme defendem Ciavatta e Ramos (2012), cujo processo formativo conduza o estudante ao entendimento e enfrentamento dos desafios das diversas realidades da sociedade contemporânea. Formando profissionais flexíveis “no sentido de terem a base que possibilita a rápida compreensão e o domínio de transformações e inovações produtivas” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 29).

Destaca-se no PPC (2013) mais um elemento que orienta sua proposta curricular: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O regulamento dos cursos técnicos do

²¹ Média global: consiste em uma média aritmética a ser calculada ao término do período letivo vigente dos cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes para o discente que alcançar aproveitamento mínimo de 55 a 59 pontos, em até duas disciplinas, e, cumulativamente, o mínimo de 60 pontos, nas demais disciplinas (Regulamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – FNMG, novembro de 2013, revisão de 2017, p. 42).

IFNMG (2017, p. 11) prevê em seu art. 26 que “os currículos dos cursos serão desenvolvidos por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, respeitando-se o princípio de indissociabilidade entre esses e as cargas horárias mínimas exigidas por lei”. A incorporação desse preceito aparece de forma explícita no PPC do curso:

A construção do currículo do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio ainda toma como princípio *a indissociabilidade entre as dimensões Ensino, Pesquisa e Extensão*. Com essa articulação pretende-se promover a qualificação para o exercício profissional aliando formação humana e cidadã, produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, atitudes de questionamento diante da realidade e ações que apoiem o desenvolvimento social. (IFNMG, 2013, p. 27).

O fragmento indica o princípio da indissociabilidade no sentido de uma articulação que visa promover uma formação profissional abrangente, “aliando formação humana e cidadã”; “produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos”; e postura crítica diante da realidade. Isso nos leva à compreensão de que, pelos fins que se pretende, a indissociabilidade entre essas três dimensões, para além de aplicação técnica, abriga a perspectiva de formação humana integral do sujeito.

É uma prerrogativa legal o IF organizar suas ações de ensino aliadas à pesquisa e extensão. Segundo Pacheco (2011, p. 16), o desenvolvimento de ações nessas dimensões deve ser orientado pela concepção de Educação Profissional e Tecnológica baseada na “integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual”. De acordo com autor citado (2011), a pesquisa está ancorada em dois princípios: o científico e o educativo. O primeiro consolida-se no desenvolvimento da ciência e da tecnologia; e o segundo relativo ao ato de questionar face à realidade, compreendido como fundamental no desenvolvimento da autonomia intelectual. As atividades de pesquisa no processo formativo, sob os princípios científico e educativo, tornam-se espaços valiosos nos quais o estudante é sujeito do processo de produção do conhecimento. Realçando essa perspectiva de estudante sujeito no espaço da pesquisa, Demo (2002, p. 2) destaca que o aluno “deixa de ser objeto de ensino, para tornar-se parceiro de trabalho. A relação precisa ser de sujeitos participantes [...]”, sendo, pois, protagonista no ato de questionar a realidade, numa perspectiva de inovação, num processo crítico e criativo de produção do conhecimento.

O PPC (2013) evidencia sua concepção de pesquisa ao concluir que: “realizar pesquisa significa, então, articular os saberes existentes com as necessidades dos indivíduos e da sociedade, uma vez que ciência e tecnologia são produções humanas marcadas por escolhas políticas e culturais” (IFNMG, 2013, p. 23-24).

Conforme fragmento, a pesquisa é compreendida no PPC como prática de articulação de saberes com foco nas necessidades e problemas da realidade. São práticas de investigação entendidas como relevantes na formação do estudante: possibilitam a esses aprofundamento e ampliação de conhecimentos acadêmicos. Nessa direção, o documento explicita ainda, que:

A pesquisa desenvolvida por meio de projetos de pesquisas representa um importante instrumento para a complementação da formação acadêmica de estudantes visando despertar o aluno para a vocação científica e desenvolvimento de habilidades e conhecimentos para o trabalho sistemático de pesquisa e de elaboração de projetos, trabalhos e artigos científicos. [...] projetos de pesquisa que visam o aprofundamento de conhecimentos e disseminação dos mesmos através da inovação científica e tecnológica. (IFNMG, 2013, p. 24).

Vale observar que a pesquisa como ato educativo é tomada como uma prática a “ser internalizada como atitude cotidiana” no espaço escolar, conforme assegura Demo (2002, p. 10) ao defender a perspectiva de educar pela pesquisa, bem como instiga o estudante ao questionamento da realidade, à busca de soluções apoiadas na ciência, tecnologia, nos diferentes campos do saber, e ao desenvolvimento da autonomia intelectual. Por sua vez, a prática de extensão atua “como forma de diálogo permanente e mais amplo com a sociedade”, diz Pacheco (2011, p. 51). É a dimensão caracterizada como canal de socialização dos conhecimentos científicos e tecnológicos,

A extensão é compreendida como o espaço em que as instituições promovem a articulação entre o *saber fazer* e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região. Educação, Ciência e Tecnologia devem se articular tendo como perspectiva o desenvolvimento local e regional, possibilitando assim, a imbricação/interação necessária à vida acadêmica. (CONFI, 2013, p. 13, grifo do autor).

Nessa direção conceitual, o PPC define e caracteriza a extensão como prática educativa que:

[...] possibilita a difusão, a socialização e a democratização dos conhecimentos acadêmicos e tecnológicos oportunizando uma relação dialógica com a comunidade

[...], um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político [...]. Desenvolver projetos envolvendo temas transversais, como: preservação e sustentabilidade do meio ambiente, direitos humanos, inclusão social e diversidade cultural. (IFNMG, 2013, p. 24-25, grifo do autor).

O documento indica que a prática de extensão, assim como a pesquisa, representa uma dimensão inovadora dos Institutos e estabelece-se como uma ponte escola-comunidade. É um espaço diferenciado pela função que possui de difundir, socializar e democratizar os conhecimentos acadêmicos e tecnológicos. O fragmento, acima citado, caracteriza a extensão como um processo interdisciplinar, educativo, tecnológico, cultural e científico. Pode ser considerada, ainda, flexível e contextual, por tornar-se espaço de fomento de temas transversais, contemplando a diversidade cultural e questões ambientais, entre outros.

Dessa forma, sendo a pesquisa, o ensino e a extensão entendidos como tripé do processo formativo do Curso Técnico em Edificações Integrado, observa-se que a indissociabilidade presumida entre essas dimensões demanda compreender as suas especificidades e também as suas inter-relações para uma prática formativa de efeito quanto à aprendizagem. Em relação a esse aspecto, absorve-se que a proposta curricular do curso define a pesquisa como elemento articulador de saberes e produtor de conhecimentos, a extensão como espaço de “difusão, socialização e democratização dos conhecimentos acadêmicos e tecnológicos” (IFNMG, 2013, p. 24), traduzindo em práticas curriculares indissociáveis ao ensino.

O PPC (2013) afirma, assim, que as práticas de ensino, pesquisa e extensão se inter-relacionam no fazer educativo pela produção, aplicação e socialização do conhecimento. E sua materialização no processo formativo do curso deve ocorrer por meio da implementação de projetos interdisciplinares no campo da ciência e da tecnologia. Em específico, na área da extensão, os projetos também podem contemplar temas que trazem para o debate da educação questões sociais, tais como: ambientais, inclusão, pluralidade cultural, direitos humanos etc.

Destaca-se a ênfase que o princípio da indissociabilidade entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão ganha no documento do PPC (2013), por ser concebido como uma articulação favorável ao desenvolvimento de formação técnica aliada à formação humana. Essa percepção de indissociabilidade indica esse fundamento como fortalecedor da integração curricular no processo formativo.

Os elementos apresentados – interdisciplinaridade, flexibilidade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – apontam para um curso de oferta integrada que se orienta por princípios que conferem condições de desenvolver um processo

formativo integrado, relacionando as múltiplas dimensões do saber escolar: tecnológica, científica, cultural, social, política e econômica. São fundamentos norteadores do currículo com potencialidade de contribuir para superação da fragmentação do conhecimento e à segmentação de práticas pedagógicas de ensino.

Sintonizados, esses princípios atribuem ao processo formativo um movimento interdisciplinar que, com flexibilidade e contextualização, consegue responder às aspirações dos estudantes, ao contexto social, em particular, às demandas regionais. E a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão apresenta-se como via interdisciplinar, na medida em que se postula que essas dimensões, pilares do processo formativo, sejam trabalhadas indissociadas. Esses elementos, portanto, assumidos como princípios norteadores da organização curricular, se incorporados à prática pedagógica, permitem ao curso efetivar a integração entre as suas bases de formação: educação profissional e Ensino Médio.

3.5 Estrutura do Curso

Neste momento, realça-se o currículo na forma integrada, porque o objeto de pesquisa pressupõe que esta questão da integração posta no curso como fundamento legal e como perspectiva interdisciplinar assumida. Conforme o PPC (2013), essa estrutura curricular tem que funcionar de forma integrada na articulação de formação técnica e formação geral.

Para fazer a análise, tomou-se como base a concepção de integração defendida por Ramos (2008), utilizando como parâmetro de análise o sentido de integração como forma de relacionar Ensino Médio e educação profissional associada à concepção de formação humana integral e à integração entre conhecimentos específicos e gerais. A autora destaca o “princípio da integração de conhecimentos na elaboração orgânica e unitária do currículo e da prática pedagógica” (RAMOS, 2010, p. 55).

O Curso Técnico em Edificações Integrado tem sua organização em regime seriado anual, com duração de três anos letivos e carga horária total de 3.813:20:00 horas, sendo 180 horas de estágio obrigatório. O currículo integra em uma mesma matriz conhecimentos técnico-profissionais e gerais, conhecimentos transpostos como conteúdos escolares, curricularizados sob uma organização por disciplinas. Considerando a perspectiva disciplinar de organização curricular, reporta-se a Lopes e Macedo (2011) para a compreensão de que:

A organização disciplinar escolar traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos a serem ensinados às gerações mais novas; organizam as atividades, o tempo e os espaços de trabalho escolar; a forma como os professores diversos ensinam, em sucessivos anos, a milhares de alunos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 108).

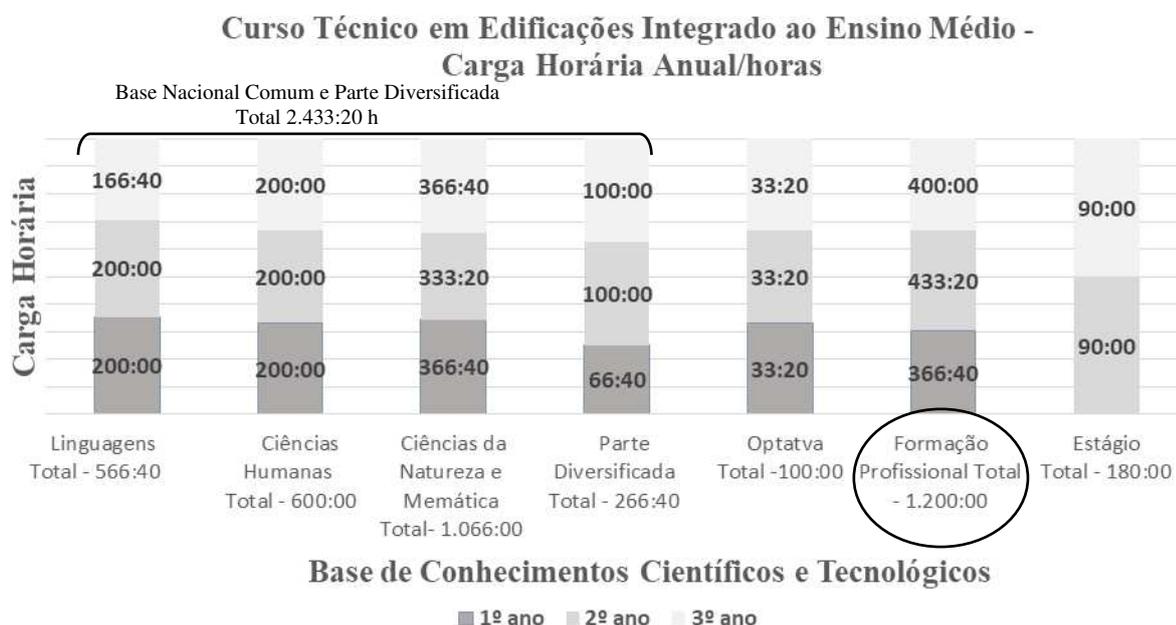
De acordo com o PPC (2013), as disciplinas do curso são agrupadas em dois eixos temáticos: “**Geral:** disciplinas embasadas em diversas ciências que contribuem para a formação do discente; **Profissional:** integra as disciplinas da base de formação técnica em Edificações [...]” (IFNMG, 2013, p. 21).

Esse dado aponta para um agrupamento de disciplinas em dois eixos temáticos representativos das bases de formação do curso: Educação Profissional e Ensino Médio. O PPC indica que essas bases são núcleos estruturadores do currículo, mas não apresenta explicitações de que maneira eles se integram, se estão inter-relacionados por meio de práticas, ementas, bibliografias, projetos de trabalho, temáticas, dentre outros.

O documento apresenta como um dos elementos de estruturação do currículo a matriz curricular (ANEXO), que estabelece os componentes curriculares. Consoante à organização adotada, a matriz estrutura-se por disciplinas e em séries. Ela se desenha com uma subdivisão explícita entre os dois núcleos que compõem a sua Base de Conhecimentos Científicos Tecnológicos, quando agrupa seus componentes curriculares em função da apuração parcial da carga horária do curso, considerando as áreas de formação: geral e profissional.

Elencam-se, primeiro, as disciplinas integrantes da base nacional comum (distribuídas nas três áreas: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e Ciências humanas e suas tecnologias), e da parte diversificada apura-se frequência desses dois blocos juntos, na sequência, a optativa e, depois, o bloco de formação profissional, seguido de apuração de sua carga horária.

A Figura 2, a seguir, retrata a distribuição de carga horária do curso conforme a matriz curricular:

Figura 2 – Distribuição de carga horária na matriz curricular

Fonte: elaborada pela autora a partir do projeto pedagógico do curso (2013).

A Figura 2, na forma de gráfico em formato de colunas empilhadas, foi montada seguindo a ordem como a nucleação das disciplinas aparece na matriz e, por conseguinte, a distribuição da carga horária. Para cada núcleo de disciplinas, encontra-se ilustrada a sua carga horária nos três anos de formação, conforme legenda que orienta a leitura dos dados no gráfico.

As demarcações em torno dos blocos ‘base nacional comum e parte diversificada’ e ‘formação profissional’ indicam uma subdivisão expressa na matriz, quando esta destaca a somatória parcial da carga horária dessas duas áreas e, depois, a sua totalização. Esse tratamento revela que a matriz atende à carga horária mínima exigida pelo ordenamento legal, em nível de cada formação (básica e técnica) e em total de horas do curso. Conforme Parecer CEB/CNE nº 39/2004, referente à aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio: “a duração dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio deverá contemplar as cargas horárias mínimas definidas para ambos, isto é, para o Ensino Médio e para a Educação Profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2004, p. 405).

Observa-se que a proposta de formação integrada implica aos cursos técnicos, por determinação legal, uma ampliação de carga horária visando responder aos objetivos tanto do Ensino Técnico como do Ensino Médio. No entanto, nota-se que o curso investigado apresenta uma carga horária bem maior do que o mínimo estabelecido na legislação: está

estruturado com 3.633:20 horas, excluídas as horas de estágio, enquanto a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 estabelece carga horária total mínima de 3.200 (três e mil e duzentas) horas para cursos técnicos integrados, cuja área de habilitação é definida em 1.200 (mil e duzentas) horas, como é o caso da área de Edificações, previsto no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT). Essa diferença, como é possível constatar no gráfico, decorre do núcleo básico (base nacional comum com a parte diversificada), que se estrutura com 2.433:20 horas, uma vez que o núcleo profissional trabalha com o mínimo estabelecido pelo CNCT.

Vale destacar que essa carga horária do núcleo básico atende ao mínimo estabelecido para um curso de Ensino Médio exclusivo de educação geral, que é de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, conforme Resolução CNE/CEB nº 02/2012. Assim organizado, verifica-se que não foi considerada na estruturação curricular do curso investigado a possibilidade de adaptação da carga horária em função da forma de oferta integrada, como possibilita a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, o que evitaria uma sobrecarga curricular maior aos estudantes, ao organizar o currículo incluindo, além dos núcleos básicos e profissional/técnico, o politécnico.

De acordo com as diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, o núcleo politécnico é uma das bases a ser considerada na estruturação curricular dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Reportando ao “Documento Base para promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008”, esse núcleo é caracterizado como sendo:

[...] um espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica, que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso bem como as formas de integração.

Na organização curricular, o núcleo politécnico será, por excelência o espaço no qual serão previstas as principais formas de integração do currículo, além de disciplinas estratégicas para promover essa integração. Prevê elementos expressivos para a integração curricular do curso.

O núcleo politécnico compreende fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do eixo tecnológico no sistema de produção social. (FDE/CONIF, 2016, p. 7).

Entre os núcleos de estruturação curricular, o politécnico assume uma função de mediador principal da integração. Atua como elo entre o núcleo básico, associado aos

componentes da educação geral, e o núcleo técnico, destinado aos componentes da educação profissional. Verifica-se que esse núcleo integrador foi desconsiderado na organização curricular do curso em estudo.

Outro ponto a observar no gráfico é a elevada carga horária da área de Ciências da Natureza em relação às demais áreas da base nacional comum. Isso revela a importância que os conhecimentos desse núcleo assumem no currículo, 29% da carga horária total do curso, excluindo as horas do estágio.

Em uma posição com menor espaço no currículo, com base na Figura 2, destaca-se a área da parte diversificada, para a qual são reservados 7% da carga horária. Esse dado demonstra que a parte que possibilita à escola complementar e enriquecer o currículo, de forma a atender aos interesses regionais e locais da sociedade, encontra-se em uma posição secundarizada, em termo de carga horária.

Quanto ao estágio, referente à última coluna do gráfico (FIGURA 2), é etapa obrigatória para conclusão do curso. Sua carga horária, de 180 (cento e oitenta) horas, pode ser iniciada a partir da 2ª série pelo estudante.

O Quadro 3 sintetiza a composição da matriz curricular.

Quadro 3 – Resumo da matriz do curso

Item	Carga horária
Base nacional comum e diversificada	2.433:20
Formação profissional	1.200:00
Estágio supervisionado	180:00
Total	3.813:20:00
Optativa	100:00
Duração em horas/aulas	50 minutos
Total de dias letivos anuais	200

Fonte: adaptado pela autora, em 2018, a partir do Projeto Pedagógico do curso (2013).

O quadro retoma de forma resumida os núcleos constituintes da matriz. Salienta-se que a carga horária é dividida em módulo de aulas de 50 minutos, totalizando 4.360 (quatro mil, trezentas e sessenta) horas aulas. As disciplinas são trabalhadas de 2 a 4 aulas por semana, conforme a carga horária de cada uma.

A oferta anual de disciplinas da parte de formação geral varia de treze a quatorze, ao passo que, para as disciplinas do eixo de formação profissional, a oferta é de quatro a cinco por ano letivo. O aluno cursa de dezessete a dezenove disciplinas por ano, considerando que a

partir do 2º ano agregam-se nessa jornada de estudo as horas de estágios. A Figura 3 abaixo traz a representação dessa realidade com a identificação das disciplinas que compõem o currículo.

Figura 3 – Representação gráfica da formação

1ª Série – 1440 horas/aulas		2ª Série – 1480 horas/aulas		3ª Série – 1440 horas/aulas	
Língua Portuguesa	Literatura	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Literatura
Educação Física	Língua Inglesa	Arte	Literatura	Educação Física	Língua Inglesa
História	*Língua Espanhola	Educação Física	Língua Inglesa	História	*Língua Espanhola
Geografia	Topografia	História	*Língua Espanhola	Geografia	Projetos Integrados/CAD
Filosofia	Desenho	Geografia	Planejamento de Obra e Serviço	Filosofia	Orçamento
Sociologia	Materiais de Construção	Filosofia	Orientação de Estágio	Sociologia	Sistema Construtivo e Estabilidade
Biologia	Mecânica dos Solos	Sociologia	Sistemas Prediais	Biologia	Controle da Qualidade em obra
Química	Informática Aplicada	Biologia	Segurança do Trabalho e Legislação	Química	
Física		Química	Desenho Arquitetônico	Física	
Matemática		Física		Matemática	
Estágio Curricular Supervisionado					

* Disciplina optativa ao aluno: Língua Espanhola.

Fonte: PPC do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino (2013).

A Figura 3 ilustra o percurso formativo do curso realçando a oferta de disciplinas dos dois núcleos de formação nos três anos letivos. Não há, entretanto, nessa representação gráfica, indicação de disciplinas estratégicas atuando como integradoras no currículo ou qualquer outra forma de articulação entre as disciplinas. Segundo os dados apresentados, o PPC (2013) traz uma estruturação curricular cuja matriz apresenta os componentes curriculares/disciplinas como base de conhecimentos científicos e tecnológicos, sendo esta a

sequência com que elenca as disciplinas: primeiro, todas do núcleo geral; depois, do núcleo formação profissional. O tratamento de apuração de carga horária parcial de cada núcleo evidencia delimitações em torno dos elementos correspondentes à Educação Profissional Técnica e dos que estão associados à Educação Geral. Assim, por um lado, confirma-se que o currículo do curso integra essas duas áreas de formação, no sentido de compor, constituir; mas, por outro, não revela que as áreas estejam integradas entre si. A organização da matriz curricular elencando disciplinas, a distribuição delas por ano e a carga horária parcial e total, evidencia uma estrutura demarcando conformidade com os ordenamentos legais.

Outro elemento que o PPC (2013) apresenta na estruturação do currículo é o ementário por disciplina, que reúne informações de carga horária, número de aulas semanais, ementa e bibliografia básica e complementar. Para cada disciplina, há um quadro estruturado com essas informações, conforme modelo esboçado na Figura 4.

Figura 4 – Quadro para ementa e bibliografia

Disciplinas:	Nº de aulas semanais	Carga Horária: h/a	Carga Horária: h
Ementa:			
Bibliografia Básica:			
Bibliografia Complementar:			

Fonte: Regulamento para a Criação de Cursos e Reestruturação de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFNMG (2013).

No ementário, um referencial de conhecimentos a ser trabalhado em cada disciplina aparece sob a forma de ementa, mas não existe indicação de como essas ementas se integram. Há exemplo de projetos de outros cursos, do próprio Instituto, que utilizam um campo de orientação metodológica por ementa, contemplando a perspectiva interdisciplinar do conhecimento a ser trabalhado. Observa-se, a partir dos dados explicitados pelo PPC (2013), que a estruturação curricular do curso apresenta características de articulação da educação profissional e Ensino Médio circunstanciadas em fundamentos normativos, tais como: matrícula única e matriz curricular unitária. Com ênfase em atender à carga horária mínima estabelecida para curso de oferta integrada e em oferecer disciplinas dos dois eixos de formação geral e técnico, distribuídas nos três anos de formação. Características que não são

suficientes para evidenciar o movimento de integração via interdisciplinaridade, perspectiva assumida nessa organização curricular, conforme assegura o PPC (2013).

Em uma proposta de curso integrado, a estruturação curricular integrada não se encerra numa matriz agregando disciplinas do Ensino Técnico e Médio e na efetivação da matrícula única. Se assim o for, tende a comportar a justaposição de duas formações em uma base unitária sem alcançar a integração curricular. Nessas condições, reiteram Moraes e Küller (2016, p. 252), a interdisciplinaridade, recurso que implica integração, “nada mais é do que a inter-relação entre conteúdos fragmentados, que não supera os limites da divisão e da organização formal dos conteúdos, simétrica à divisão social e técnica do trabalho”.

Em oposição a essa ideia de operacionalização separada das formações no interior do curso integrado, argumenta Santos (2012), “o curso integrado não é a somatória ou sobreposição de dois cursos diferentes, um técnico mais outro de ensino médio (esse é o conceito do concomitante), mas a síntese entre os dois cursos, que se transformam em um curso único [...]” (SANTOS, 2012, p. 64).

A organização curricular do curso em estudo, tal como o PPC (2013) apresenta, demonstra atender, por um lado, em uma proposição geral, à integração dos conhecimentos, quando se propõe a realização de um trabalho interdisciplinar; mas, por outro lado, não revela em sua matriz curricular e ementário evidências de uma estruturação nessa perspectiva. A estrutura configura uma organização por disciplinas agrupadas em dois eixos temáticos: Formação Geral, associada às disciplinas clássicas da base nacional comum e diversificada; e Formação Profissional, correspondente ao conhecimento específico. A matriz curricular, apesar de única, traz uma subdivisão dos eixos, delimitada pela carga horária parcial de cada um, indicando que essas bases se integram nessa matriz, na somatória das cargas horárias.

Afinal, que curso técnico integrado ao Ensino Médio desenha-se a partir do seu PPC? Um curso organizado a partir de um currículo transversalizado por ideias que, em algum momento, encontram-se, como a coerência da perspectiva de currículo concebido como trajetória do processo formativo associada a uma visão crítica da não neutralidade curricular e compreensão da necessidade de contextualização curricular à realidade social. Em outro momento traz ideias que se opõem. O curso é identificado pela sua forma de oferta como integrado, traz como princípio a interdisciplinaridade, apresenta a pesquisa e extensão como práticas interdisciplinares; entretanto, contrastando com esse quadro, está a estruturação de sua matriz curricular, que não apresenta em sua arquitetura a integração relacionando educação profissional técnica ao Ensino Médio.

O sentido de integração aponta para a somatória da carga horária dessas duas áreas de formação, a reunião delas numa mesma base. Há necessidade de repensar a integração na organização curricular expressa no PPC (2013), pela forma como se encontra estruturado o curso, não há indicativos de estratégias integradoras relacionando a formação técnica com a formação geral, de forma que essas sejam partes indissociáveis no processo formativo. Ramos (2008) enfatiza a indissociabilidade entre essas formações, firmando um caráter unitário do processo formativo, um processo que garanta o direito à educação básica e também possibilite a formação para atuação no mundo do trabalho, assentado numa perspectiva de formação humana integral. Nesse sentido, Ramos (2008, p. 14) ainda advoga que essa forma de oferta deve seguir algumas diretrizes ‘ético-políticas’, destacando: “integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes”.

Ressalta-se que as questões suscitadas pelos parâmetros de análise adotados estão abertas. A análise e reflexão acerca da proposta curricular são retomadas no capítulo seguinte, que se ocupa em discutir sobre a implementação curricular do curso na perspectiva da integração do Ensino Profissional Técnico com Ensino Médio, a partir da percepção dos sujeitos envolvidos neste processo formativo.

4 A CONFIGURAÇÃO DA INTEGRAÇÃO NA PRÁTICA CURRICULAR DO CURSO

Este capítulo apresenta os resultados da análise de conteúdo dos dados das entrevistas realizadas junto aos profissionais diretamente envolvidos com o processo formativo do curso em estudo. A amostra foi constituída por quatro pessoas (1 profissional do núcleo pedagógico; 1 coordenador; e 2 professores), as quais se encontram identificadas por nomes fictícios, como forma de manter o sigilo de identidade dos participantes. Por meio dos depoimentos desses profissionais, buscou-se compreender como a integração do curso Técnico em Edificações projeta-se na prática curricular.

Os colaboradores desta pesquisa são profissionais com atuação na educação profissional no IF – *campus* Pirapora, variando entre um a dez anos de trabalho. Nesse contexto educacional, os professores entrevistados possuem experiência de trabalho em todas as modalidades de ensino presencial ofertadas pelo *campus*: Técnico Nível Médio (concomitante, subsequente e integrado) e Superior.

Verificou-se que, dos sujeitos entrevistados, os colaboradores nomeados como Ivan e Eros já atuavam no IF por ocasião da implantação do curso, da construção de sua proposta curricular. Em relação a esse processo, Ivan, membro do núcleo pedagógico, informou que não participou efetivamente dessa elaboração porque a equipe pedagógica, naquele momento, dispunha de um número reduzido de profissionais e havia outros projetos também em fase de construção. Então, cada membro fez parte de uma comissão específica. O profissional da equipe que participou e acompanhou toda a construção da proposta do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio não trabalha mais no Instituto – *campus* Pirapora.

Já Eros revelou ter participado das reuniões, eventos, planejamento e elaboração das ementas da disciplina que ministra. Confirmou que o processo de construção do projeto contou com a participação de gestores, todos os professores envolvidos no curso, profissional da equipe pedagógica e pessoas do segmento da comunidade²².

As entrevistas que os profissionais concederam foram gravadas e transcritas. E, a partir de análises minuciosas, foram criadas categorias baseadas nos objetivos desta pesquisa. As discussões realizadas neste capítulo decorrem das seguintes categorias: currículo integrado, operacionalização do curso; e construção da integração, enfatizando desafios e

²² Os critérios para pessoas da comunidade participarem do processo de construção do projeto do curso não foram divulgados pelo colaborador.

possibilidades, a partir da realidade do curso. Essas categorias foram esboçadas a cada discussão por meio de apresentação de um quadro de referência.

4.1 Currículo Integrado na Visão dos Profissionais Envolvidos

O quadro a seguir retrata a primeira categoria de análise das mensagens das entrevistas, cuja ênfase recai sobre a perspectiva conceitual de currículo integrado, a partir do entendimento dos colaboradores.

Quadro 4 – Categorização: perspectiva conceitual de currículo integrado

Categoria	Subcategorias	Relatos
Currículo integrado	Interdisciplinaridade	As disciplinas devem ser trabalhadas de maneira unificada. (Ivan) Seria a ligação entre as disciplinas da propedêutica com as técnicas. (Sara) As diversas disciplinas, elas têm que conversar entre si, [...] para que o ensino seja passado de forma interdisciplinar e contextualizado para o aluno. (Eros 2) As disciplinas não devem ser trabalhadas de forma isolada [...]. Todas as disciplinas estão ligadas, uma depende da outra. (Ruy)
	Plano curricular	É o plano que visa atender à necessidade de integrar o ensino juntamente com o trabalho. (Ivan) [...] sistematização dos processos pedagógicos, possibilitando o trabalho coletivo e buscando a integração do conhecimento. (Ivan)

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da entrevista (2018).

Considerando o enfoque desta pesquisa – o currículo na perspectiva da formação integrada, articulando Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio –, buscou-se conhecer o que os profissionais entendiam por currículo integrado.

A compreensão predominante de currículo integrado entre os entrevistados está relacionada à ideia de uma interligação das disciplinas, que essas não devem ser trabalhadas de forma isolada. Enfatiza-se o sentido de integração, associando o Ensino Técnico ao Ensino Médio. Tal entendimento aponta para a concepção de currículo integrado filiado à ideia de interdisciplinaridade, cuja característica mais evidenciada é a de que o trabalho

interdisciplinar passa pelo diálogo das disciplinas, opondo-se a práticas curriculares em que essas são trabalhadas de forma isolada. O colaborador Ruy, em seu relato, destaca essa percepção: “as disciplinas não devem ser trabalhadas de forma isolada [...]. Todas as disciplinas estão ligadas, uma depende da outra”.

Em consonância com Lopes e Macedo (2011), uma das modalidades mais frequentemente vinculadas, no que se entende por currículo integrado, associa-se à concepção de interdisciplinaridade, tendo o princípio de integração centrado na lógica das disciplinas. Por disciplinas, elemento muito evidenciado nos relatos aqui analisados, compreende-se a concepção defendida pelas autoras de “que as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentados por relações de poder que produzem saberes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 121).

É válido recordar que a interdisciplinaridade é um dos princípios assegurados no currículo e na prática pedagógica. O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, considerando este fundamento, atesta que “a organização curricular deve fundamentar-se em metodologia interdisciplinar que rompa com a fragmentação do conhecimento e a segmentação presentes na organização disciplinar tradicionalmente adotada de forma linear” (BRASIL, 2012a, p. 47). Para além de um ordenamento legal, a interdisciplinaridade é concebida como uma necessidade na organização de um currículo integrando a formação técnica à formação geral, segundo ensinam Ciavatta e Ramos (2012). Esse é um princípio orientador do currículo explicitamente assumido no PPC do curso como pontuado no capítulo 3.

Machado (2006, p. 64) concebe a estreita relação entre currículo integrado e interdisciplinaridade, quando diz que: “o convite à construção de currículos integrados é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vista”.

O colaborador Eros, na associação de currículo integrado à interdisciplinaridade, concebe o movimento de interligação das disciplinas potencializando o ensino de forma que ele seja interdisciplinar, como também contextualizado, assim explicitado no relato: “as diversas disciplinas, elas têm que conversar entre si, [...] para que o ensino seja passado de forma interdisciplinar e contextualizado para o aluno”. O relato indica que o currículo por meio da interdisciplinaridade possibilita práticas curriculares de ensino e de aprendizagem contextualizadas. Compreendendo que o currículo organiza o processo formativo, salienta-se

que o profissional Eros menciona um princípio importante para uma construção curricular, pois a contextualização torna o ensino significativo para o estudante.

Lopes (2002, p. 390), ao analisar as ambiguidades expressas na concepção de contextualização no conhecimento oficial, afirmou que “a contextualização, associada à interdisciplinaridade, vem sendo divulgada pelo MEC como princípio curricular central”. Confirma-se essa perspectiva tomando como referência o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que traz orientação explícita para que o planejamento, estruturação e organização curricular dos cursos guiem-se pelos princípios norteadores do EPTNM, dentre os quais se encontra a contextualização, entendida como um dos elementos estruturadores do currículo.

A contextualização é uma condição legal de organização do currículo no âmbito da educação profissional. Observa-se que esse princípio, como estruturador, potencializa o currículo integrado, que, segundo Baracho *et al.* (2006, p. 70), “deve possibilitar ao estudante a compreensão do contexto no qual está inserido, para que possa intervir nele, em função dos interesses coletivos”. Portanto, a contextualização aproxima o processo educativo da realidade social, das experiências de vida do aluno, sendo, pois, um processo de abordagem do conhecimento significando-o à luz das múltiplas realidades humanas e sociais. Baracho *et al.* (2006), compreendendo que todo conhecimento significativo é contextualizado, afirma que:

[...] contextualizar a aprendizagem significa superar a aridez das abstrações científicas para dar vida ao conteúdo escolar, relacionando-o com as experiências passadas e atuais vivenciadas pelos estudantes/educadores, projetando uma ponte em direção ao seu futuro e ao da realidade vivencial. (BARACHO *et al.*, 2006, p. 77).

A aproximação do que se ensina na escola com a realidade por meio do currículo, como instrumento de contextualização, torna-se um diferencial no processo de ensino e aprendizagem. Facilita ao aluno construir significados e atribuir sentidos aos conhecimentos trabalhados no processo formativo. O currículo integrado é também concebido como um plano, segundo colaborador Ivan: “é o plano que visa atender à necessidade de integrar o ensino juntamente com o trabalho”; “[...] sistematização dos processos pedagógicos, possibilitando o trabalho coletivo e buscando a integração do conhecimento”. Nesses fragmentos, o profissional entrevistado traz o elemento plano no seu entendimento de currículo integrado. Essa concepção avança na perspectiva de integração para além de ligação das disciplinas, como apresentada pelos relatos antes analisados. A ideia de plano associada ao currículo remete a um processo que demanda planejamento e estruturação de uma proposta que organiza a formação integrada.

Nesse sentido, o currículo integrado antes de configurar-se na prática requer que seja planejado, discutido, sistematizado e assumido como forma de organização curricular do processo formativo, sendo, com base em Ramos (2012), o elemento que organiza os conhecimentos escolares e promove o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva da integração, como síntese da formação geral e da formação específica.

O relato do colaborador Ivan também aponta o currículo integrado como plano voltado para promoção da integração do ensino ao trabalho. Embora não seja possível depreender a perspectiva de trabalho a que se refere (histórica e/ou antológica), é importante recordar que o currículo integrado tem como fundamento o trabalho. Nesse sentido, confirmam Galindo e Souza (2014),

[...] a concepção de currículo integrado tem como fundamento o trabalho como princípio educativo no sentido de que possibilite, de forma concreta, a compreensão ampla das Ciências, Artes e da Tecnologia, nos seus aspectos econômico, social, histórico e cultural. (GALINDO; SOUZA, 2014, p. 140).

Realçando a visão ontológica do trabalho, Arroyo (2011, p. 109) afirma que: “o trabalho é um processo que permeia o ser humano e constitui a sua especificidade. Nos humanizamos ao longo da história pelo trabalho. Toda história da nossa produção como humanos passa pelo trabalho”.

Como visto no capítulo 2 desta investigação, a questão do trabalho como princípio educativo não se confunde ou se reduz à ideia de aprender a fazer, o mecânico, o manual. Frigotto (2012) defende que ele é um princípio ético-político que se constitui em um direito e um dever. O autor explica essa elaboração:

[...] o trabalho é ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida. Um direito pelo fato de o ser humano constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo como o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução. (FRIGOTTO, 2012, p. 60-61).

Nessa perspectiva, o sentido do trabalho no campo da educação é ressignificado. Como eixo estruturador do ensino, em especial do integrado, o trabalho é compreendido não apenas ligado à dimensão econômica; mas também como ação humana de interação, de

criação, de realização, de atuação no mundo. Colaborando para elucidar um pouco mais sobre essa questão, Araújo e Frigotto (2015) reiteram:

A articulação entre trabalho e ensino deve servir para formar homens omnilaterais, ou seja, promover e desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas. Assim, o trabalho coloca-se como princípio educativo somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 77).

Entender o trabalho como eixo do currículo integrado na perspectiva defendida pelos autores é compreendê-lo numa dimensão mais abrangente, numa concepção de mundo do trabalho. Ciavatta (2012, p. 92), inspirando-se na conceituação de Hobsbawm (1987), explica que o mundo do trabalho “inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida”. Daí a abrangência, a centralidade do trabalho, a partir das complexidades das relações sociais, não mais simplificado, reduzido à profissão, ao produto do trabalho, às atividades laborais. Amplia-se a ideia de trabalho, compreendendo-o como princípio educativo. Isso equivale dizer, ao modo de Ciavatta e Ramos (2012), que o ser humano, como sujeito histórico que é, produz realidade, apropria-se dela e a transforma:

Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica que na sociedade moderna vem se tornando fundamento da profissionalização. Mas integrada à ciência e à cultura, a formação para o trabalho se opõe à redução da formação para o mercado de trabalho. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25).

Dessa forma, o currículo integrado se estrutura apoiado no trabalho como princípio educativo, abarcando as suas dimensões histórica e ontológica, perspectiva na qual a educação profissional não se limita à preparação de mão obra para o mercado de trabalho. O processo de formação profissional se orienta pela promoção de um sólido conhecimento científico, cultural e tecnológico, possibilitando ao sujeito compreender as transformações do mundo contemporâneo, entender e atuar na realidade em que vive.

Os relatos revelam que o entendimento de currículo integrado está na dimensão metodológica, associado ao princípio da interdisciplinaridade. Não foram aludidos de forma explícita, outros princípios e nem pressupostos teóricos que embasam a proposta de formação integrada, no sentido de fundamentação do que se concebe por currículo integrado. Dessa

forma, as concepções percebidas nas entrevistas não se consubstanciaram na dimensão epistemológica, que possibilitaria apresentar visões mais abrangentes de currículo integrado de maneira mais explícita e intencional, vinculando-o à formação humana integral e dando sentido ao processo de inter-relação das disciplinas. Contudo, os relatos dos colaboradores demonstram que há um entendimento de que o currículo no âmbito da educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio atua no sentido de relacionar essas duas bases de conhecimentos, por meio do diálogo entre as disciplinas. E essa visão é entendida como um ponto favorável, pois de maneira inicial está posta a compreensão de que o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio não deve ocorrer como formações isoladas no interior do curso. Há uma percepção de que currículo integrado possibilita essa articulação, numa integração via interdisciplinaridade.

4.2 O Curso no Campo da Prática Curricular

O Quadro 5 retrata a segunda categoria de análise, a qual foi denominada como operacionalização do curso. Nela, analisou-se como o currículo integrado e a interdisciplinaridade manifestam-se na prática curricular.

Quadro 5 – Categorização: operacionalização da integração no curso

(continua)

Categorias	Subcategorias	Relatos
Operacionalização do Curso	Currículo integrado	[...] eu não consigo visualizar que há de forma efetiva essa articulação dentro do curso em si. Apesar de existir alguns eixos que estão propostos no projeto; o que observo, até então, é que somente ofertamos um curso de maneira integral. Eu não visualizo o curso integrado. Eu não consigo visualizar até o momento, o curso de técnico de edificações, um curso profissionalizante que esteja integrado às disciplinas do Ensino Médio, no caso as propedêuticas, e vice e versa. (Ivan). É, o que a gente chama de integrado aqui, é ter disciplinas do médio, o aluno entra para um curso, ele tem as disciplinas do médio que são separadas das disciplinas do técnico. (Sara).
	Interdisciplinaridade	Agora, a interdisciplinaridade direta a gente não tem. O que a gente tem é o aluno fazendo, igual eu falei, física e estruturas; ele faz a disciplina física, uma disciplina separada de estruturas, por exemplo, e essa disciplina de estruturas vai voltar nos conhecimentos da física; mas enquanto o aluno está aprendendo a física, ele não sabe que isso vai ser utilizado na disciplina técnica mais para

Categorias	Subcategorias	Relatos
	Interdisciplinaridade	<p>frente. Então, no momento, eu acho que a gente não consegue ainda trabalhar essa interdisciplinaridade da forma como deveria ser aqui no curso de Edificações. (Sara).</p> <p>Eu não consegui observar, visualizar esse trabalho na sua integralidade. (Ivan).</p> <p>Eu acho que, não se faz, mas deveria fazer [interdisciplinaridade]. Mas, entendo também que é muito difícil, essas mudanças muito bruscas causam estranheza também, apesar de que isso não é novo, não é mesmo? (Eros)</p> <p>O que a gente tem aqui é o Ensino Médio mais o curso técnico. Não tem a mescla dessas disciplinas, a gente tem as duas coisas separadas. (Sara).</p> <p>Eu sempre procuro fazer isso: eu sempre procuro mesclar, juntar. É antes de entrar na parte específica mesmo da disciplina, eu costumo voltar e dar um apanhado, no que eu preciso [...], tento resgatar um pouco dessa coisa que fica perdida, mesmo que tenha estudado é que às vezes caiu no esquecimento [...] (Ruy).</p>
	Interdisciplinaridade	Sempre a gente está envolvendo a física lá na nossa disciplina, topografia, materiais de solo, outra geografia. Aquelas que têm mais afinidade, a gente busca sim. (Ruy).
	Articulação pluridisciplinar	A minha disciplina, a articulação dela com as demais, não existe uma articulação formal. Ela é uma articulação muito informal. Eu converso com o professor de química; eu pergunto aos alunos se eles estão vendo esse conteúdo, os alunos me dão o <i>feedback</i> ; eu pergunto esse professor, converso. E aí, assim, ele dá um reforço lá, eu dou um reforço aqui. Quer dizer, quando é possível. (Eros).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da entrevista (2018).

A questão em discussão nessa seção direciona-se pela busca de compreender como o curso é operacionalizado no desenvolver do processo educativo, objetivando entender como a integração manifesta-se na prática. Com base nos relatos foi possível perceber que há uma distância entre o que os entrevistados concebem sobre currículo integrado e o que acontece na dimensão da prática do curso.

Como analisado na seção anterior, a compreensão da maioria dos entrevistados quanto ao currículo integrado apontou que esse não poderia funcionar com disciplinas isoladas. Ao contrário disso, seus relatos revelam que, na prática curricular, as disciplinas são trabalhadas separadamente. Como declarado pela colaboradora Sara, “o que a gente chama de integrado aqui é ter disciplinas do médio, o aluno entra para um curso, ele tem as disciplinas

do médio que são separadas das disciplinas do técnico”. Observa-se, nesse relato, que essa profissional sinaliza a integração no curso restrita à sua condição na forma de oferta integrada, por constituir-se da junção de duas áreas de formação (técnico e geral). Evidencia também que, na prática, essas áreas caminham de maneira paralela no interior do curso, sem haver intercomunicação de suas disciplinas, situação que vai de encontro com o ordenamento legal no que tange o ensino integrado. Como exemplo, cita-se o Parecer CNE/CEB nº 39/2004,²³ que aborda essa questão afirmando que o curso integrado não deve ser concebido como somatória de dois cursos, com já discutido neste trabalho. Enfatiza o referido Parecer que essa não é a lógica do Decreto nº 5.154/2004, que instituiu a proposta da formação integrada e rejeita a separação entre a formação específica e formação geral.

De forma similar, Ramos (2010) entende que a proposta de Ensino Técnico integrado ao Médio não é mera composição de currículos dessas duas bases de ensino. Nesse sentido a autora assegura que a integração:

Não se trata de somar os currículos e/ou as cargas horárias referentes ao ensino e às habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos, humanismo e tecnologia. (RAMOS, 2010, p. 51-52)

Ainda, na perspectiva de integração defendida por Ciavatta (2012) e Ramos (2014), quanto à compreensão de que na proposta de formação integrada o Ensino Médio e o Ensino Técnico tornam-se partes indissociáveis no processo formativo, essa concepção sinaliza que integrar passa pela busca de inter-relacionar as disciplinas, as áreas de formação, mas que não se restringe a essa perspectiva. É importante destacar que esse processo de integração “exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida” com vista à “formação humana no seu sentido pleno” (CIAVATTA, 2012, p. 94).

Há de considerar, ainda, que o movimento da integração entre educação técnica e educação geral “exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação” (RAMOS, 2008, p. 23). Desse modo, a integração é uma construção diária, o trabalho inter-relacionando os conhecimentos se dá em um processo contínuo. A integração do curso também não é percebida pelo colaborador Ivan: “eu não consigo visualizar que há de forma efetiva essa articulação dentro do curso em si. Apesar de

²³ Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004, o qual trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

existir alguns eixos que estão propostos no projeto, o que observo até então é que somente ofertamos um curso de maneira integral. Eu não visualizo o curso integrado”. Esse relato acrescenta informações que nos remete ao que está previsto no PPC do curso.

Resgata-se, então, o resultado da análise do PPC (2013) realizada no capítulo anterior, no qual se constatou que nesse documento não há explicitação de como os eixos temáticos (técnico e geral) relacionam-se no currículo. Ao confrontar esse resultado com o relato do profissional Ivan, percebe-se que a ausência de articulação entre esses eixos no PPC reflete na prática curricular. Entende-se que tanto no PPC quanto no campo da sua efetivação, há necessidade de que se organize e estruture de forma mais sistemática a integração curricular, com evidentes estratégias de articulação dos conhecimentos, das disciplinas.

De acordo com Araújo e Frigotto (2015), há diferentes possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares na perspectiva da integração que a escola pode lançar mão para organizar o seu trabalho pedagógico. Mas é preciso considerar que:

A escolha por um arranjo depende de inúmeras variáveis, tais como: as condições concretas de realização, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 67).

Assim como não se percebe a integração materializada no desenvolvimento do curso, de igual modo, quase todos os relatos dos entrevistados apontam que a perspectiva interdisciplinar não se configura na prática curricular de forma sistematizada. Toma-se o relato da colaboradora Sara como exemplo que expressa essa percepção: “agora, a interdisciplinaridade direta a gente não tem [...] a gente não consegue ainda trabalhar essa interdisciplinaridade da forma como deveria ser aqui no curso de Edificações”. Nota-se, que o relato indica a não efetivação da interdisciplinaridade no curso de Edificações no plano metodológico do que deveria ser. Embora não explicita a forma como deveria acontecer o trabalho interdisciplinar, tomou-se como referência, neste trabalho, a concepção de Fazenda (2011), que concebe interdisciplinaridade para além de junção de disciplinas, com a compreensão de que essa possibilita:

[...] a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade. A interdisciplinaridade torna-se possível, então, na medida em que se respeite a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor. (FAZENDA, 2011, p. 80).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade, quando assumida no currículo, possibilita analisar a realidade em suas múltiplas facetas a partir da interação das disciplinas. Sendo algo que demanda também suprimir as barreiras entre as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, pois, como afirma Baracho *et al.* (2006, p. 77), a interdisciplinaridade “é um exercício coletivo e dinâmico que depende das condições objetivas das instituições, do envolvimento e do compromisso dos agentes responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem”. A interdisciplinaridade, como uma perspectiva de currículo integrado, é um processo contínuo, permanente. Como afirma Santomé (1998, p. 66), “[...] não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo, uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações”.

Não contrastando com a perspectiva da apresentada pela colaboradora Sara, de que a interdisciplinaridade não acontece como deveria ser, mas confirmando essa percepção, alguns relatos evidenciam práticas curriculares nas quais se procura fazer articulações entre conhecimentos, dentro da própria disciplina ou entre disciplinas afins. Essa possibilidade foi identificada nos depoimentos dos entrevistados Eros e Ruy: “[...] antes de entrar na parte específica mesmo da disciplina, eu costumo voltar e dar um apanhado, no que eu preciso [...]”; “Sempre a gente está envolvendo a física lá na nossa disciplina [...] aquelas que têm mais afinidade [...]”; “[...] não existe uma articulação formal. Ela é uma articulação muito informal. [...] eu pergunto esse professor, converso. E aí, assim, ele dá um reforço lá eu dou um reforço aqui [...]”.

O primeiro fragmento evidencia a articulação de conhecimentos no interior das disciplinas, a partir da estratégia de revisão de conteúdos necessários ao aprendizado do estudante. Já os dois últimos indicam esse movimento envolvendo disciplinas afins. Como demonstram suas falas, estas buscas por articulação são iniciativas individuais que acontecem de modo informal. Com essa forma de articulação, entende-se que há uma relação de justaposição de disciplinas no desenvolvimento do curso, cujo nível de integração corresponderia a uma relação pluridisciplinar. A pluridisciplinaridade é uma das formas de articular as disciplinas, em que há uma junção mínima entre os conteúdos, cuja relação ocorre com meras trocas de informações; com os objetivos ainda distintos. Santomé (1998), referindo-se a obra de Jantsch (1979), aponta como este define a pluridisciplinaridade:

A pluridisciplinaridade é a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimentos [...]. É uma forma de cooperação que

visa a melhorar as relações entre as disciplinas. Vem a ser uma relação de mera troca de informações, uma simples acumulação de conhecimentos. (SANTOMÉ, 1998, p. 71).

De acordo com os estudos de Santomé (1998, p. 68), esse é um dos níveis de interdisciplinaridade definidos, a partir do grau de integração entre as disciplinas. Nesse sentido, o autor explica que os níveis de interdisciplinaridade avançam de modalidade pautada em meras justaposições de disciplinas a formas mais elevadas de integração, a ponto de alcançar unidade, sem fronteiras sólidas entre às áreas de conhecimento. Dessa maneira, os níveis de articulação das disciplinas são classificados sob significações diversas, diferentes formas, configurando-se em um elevado número de terminologias. Pombo (1993), em sua análise sobre os conceitos de interdisciplinaridade, apresenta uma abordagem conceitual referente às formas de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Em sua compreensão, esses conceitos expressam momentos de um processo progressivo de integração disciplinar, sendo a pluridisciplinaridade o nível mínimo de articulação; a interdisciplinaridade, nível intermediário; e a transdisciplinaridade, o grau máximo da integração entre das disciplinas. Nessa linha, a autora define:

Pluridisciplinaridade: qualquer tipo de associação mínima entre duas ou mais disciplinas, associação essa que, não exigindo alterações na forma e organização do ensino, supõe, contudo, esforço de coordenação entre os professores dessas disciplinas [...].

Interdisciplinaridade: qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto (*sic*) a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente comum [...].

Transdisciplinaridade: o nível máximo de integração disciplinar que seria possível alcançar num sistema de ensino. Tratar-se-ia da unificação de duas ou mais disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um sector mais ou menos alargado do saber. (POMBO, 1993, p. 12-13).

Considerando as definições de pluridisciplinaridade dos autores Jantsch (1979) e Pombo (1993), os relatos dos colaboradores Eros e Ruy, explicando como acontece a articulação entre as disciplinas, apontam um nível de associação mínima entre essas, que se aproximam em momentos pontuais por interesses individuais dos professores, sem modificar a forma de organização do ensino. As disciplinas estão em justaposição, pois a relação que uma estabelece com a outra é tão somente em função de promover melhor compreensão de

um dado conteúdo, sem que haja uma efetiva integração entre elas. Não se traduzem em uma construção contínua de integração durante o processo formativo.

É preciso considerar que um trabalho educativo que pretende alcançar a perspectiva interdisciplinar terá que ir além de simples conexões entre os conteúdos. Como princípio organizador das disciplinas, a interdisciplinaridade:

[...] exige que as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente. Para tanto, é imprescindível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas pedagógicas das disciplinas [...]. (FAZENDA, 2011, p. 36).

Como também afirmam Lopes e Macedo (2012, p. 132), para “o desenvolvimento da interdisciplinaridade, há de existir cooperação e coordenação entre os campos disciplinares, de maneira a serem incorporados resultados das várias especialidades disciplinares, bem como instrumentos, técnicas, conceitos”.

Observa-se que a operacionalização do curso na prática curricular não traz evidências, conforme relatos dos colaboradores, que permitem afirmar a existência de um processo de integração entre as partes que constituem o currículo – Ensino Técnico e Ensino Médio. Há, de forma isolada, iniciativas nas quais os professores, individualmente, ou em pequenos grupos procuram estabelecer articulação entre algumas disciplinas de áreas afins. Essas experiências apontam que existe, ainda que incipiente, a busca por interdisciplinaridade. Mas esse trabalho precisa ganhar corpo, ser planejado, sistematizado pelo coletivo dos professores para que se avance nesse processo de articulação, visto que o diálogo interdisciplinar exige relacionar não somente as disciplinas, como também os sujeitos mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

4.3 Integração: Desafios e Possibilidades em Relação ao Curso

O Quadro 6, a seguir, esboça a terceira e última categoria de análise: construção da integração. Nele identificam-se e analisam-se, a partir da percepção dos entrevistados, os desafios e as possibilidades do curso na construção da integração.

Quadro 6 – Categorização: desafios e possibilidades da integração

(continua)

Categorias	Subcategorias	Relatos
Construção da Integração	Desafios	<p>Os desafios são grandes! Uma vez que, como já foi dito, o curso no meu ponto de vista não contempla esse currículo integrado. (Ivan)</p> <p>Tem gente que não sabe o que é o currículo integrado, a interdisciplinaridade. (Eros)</p> <p>Eu acho que é um processo [integração] bem difícil. Até porque, nós [...] não tivemos uma formação. É claro que um projeto, uma alteração no projeto não envolve só os professores da área técnica, que não têm conhecimento para isso, envolve outros profissionais. (Sara)</p> <p>Como já falado anteriormente, infelizmente, as ações são muito pontuais. Eu não consigo visualizar que há um trabalho conjunto da parte de ensino, direcionada a essa questão, dessa integralização, de integrar os cursos. (Ivan)</p>
	Possibilidades	<p>A gente não consegue tempo para sentar, para a gente discutir esse currículo. (Eros)</p> <p>[...] a gente reúne muito pouco; e quando reúne, a gente tem muitos assuntos para tratar, e deixa-se um pouco de lado essa situação [...]. (Eros)</p> <p>A gente tem algumas reuniões [...]. Tentar buscar, ô vamos tentar um projeto que envolva uma disciplina com outra. (Ruy)</p> <p>A gente tem que ter mais momentos com o grupo para sentar, para conversar. (Sara)</p> <p>Então, têm disciplinas, inclusive, no integrado que são repetitivas, que têm um ementário que é muito parecido com a outra. Então, são duas disciplinas ocupando espaços que poderiam ser enxugadas em uma [...]. Sobrecarrega demais o aluno. (Ruy)</p> <p>Não somente em carga horária, mas, assim, de integrar o curso em si com a questão de projetos, de pesquisa, de extensão, para dar ao aluno um foco diferente do que é tido hoje, que é somente a questão do curso integral pra computar carga horária. (Ivan).</p> <p>[...] um corpo docente novo, entraram novos servidores, com condições de fortalecer o curso. (Ivan)</p> <p>O Projeto, como já foi falado, ele necessita de uma análise mais profunda. Então, para mim há muita necessidade de se reconstruir esse projeto. Mudar a forma de trabalhar com os cursos técnicos [...], mas há necessidade de se fazer uma nova leitura do que a gente quer. (Ivan)</p> <p>E tentar conversar entre grupos para montar um currículo, para alterar um currículo e começar mudar; não é só alterar o currículo no papel, mudar realmente na prática, eu acho que seria o pontapé</p>

Categorias	Subcategorias	Relatos
	Possibilidades	<p>inicial para gente começar integrar. (Eros)</p> <p>Enxugar mais o currículo, diminuindo o excesso de disciplina, mas ao mesmo tempo criar uma metodologia, um método de trabalho integrado. (Eros)</p> <p>Enxugar um pouco a carga horária dessas disciplinas [...]. Já tem uma conversa em andamento agora para tentar reformular esse curso. (Ruy)</p> <p>A gente tem essa proposta de diminuir a carga horária do curso [...], a gente vai fazer a reformulação dele agora. (Sara)</p> <p>[...] capacitação de grupos pequenos, pequenas reuniões com grupos, geografia, química, biologia e aí pegar a parte de exatas ali, sei lá, grupos entre as humanas, formando grupos e fazer capacitação [...]. (Eros)</p> <p>Eu acho que a gente precisa de uma capacitação, precisa de mudar. Mudar a forma. (Eros)</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da entrevista (2018).

Com base nos relatos (QUADRO 6), observa-se que, para a maioria dos entrevistados, a integração não se realiza de forma efetiva no curso; eles indicam em suas falas alguns desafios a serem enfrentados, os quais implicam situações que precisam ser mudadas, construídas ou reconstruídas no interior do curso. Os entrevistados foram unânimes em afirmar que há possibilidades de promover no curso a integração presumida e também apresentaram algumas proposições quanto a isso, destacando a reformulação curricular do curso.

Kuenzer e Garcia (2013) afirmam que os desafios em relação à integração do Ensino Médio à educação profissional técnica é pauta recorrente no debate acadêmico. No entanto, as autoras advogam que é preciso um olhar das instituições de ensino sobre esse processo, sendo, pois, fundamental à compreensão das situações, elementos que possibilitam ou obstaculizam sua implementação.

Quanto aos desafios, os relatos apontam dificuldades, carências que precisam ser superadas, pois limitam a integração curricular: integrar o curso para além de carga horária; ausência de um trabalho coletivo; superar um currículo com carga horária extensa, sobrecarregando os alunos; carência de espaço coletivo de discussão, contemplando a questão da integração; aparece ainda a dificuldade de como integrar, efetuar o diálogo entre as disciplinas.

Sacristán (2000, p. 48) afirma que o currículo, “[...] antes de ser um objeto idealizado por qualquer teorização, se constitui em torno de problemas reais que se dão nas escolas, que os professores têm, que afetam os alunos e a sociedade em geral”. Entende-se que as situações apresentadas, abstraídas da realidade do curso, podem ser sintetizadas no desafio de promover a integração para além de carga horária, como aponta o relato do colaborador Ivan: “[integrar] não somente em carga horária, mas, assim, de integrar o curso em si [...]”.

Desse desafio decorre a necessidade de efetivação de ações planejadas, coordenadas e sistematizadas voltadas para a criação de espaços coletivos de discussão, em especial sobre a integração curricular, proposta de formação continuada, reformulação curricular, implementação de estratégias de integração com foco no trabalho coletivo.

Como Ramos (2012) ensina, a integração é uma construção contínua no processo formativo. Compreende-se, então, que é imprescindível a existência de espaços coletivos de discussão tendo como pauta a integração. São desses espaços coletivos de planejamento, estudos, debates, trocas, reflexões, análise e avaliação do processo educativo que emergem propostas de práticas pedagógicas integradoras, alimentando a construção cotidiana da integração no curso. Destaca-se, então, o trabalho coletivo como uma condição para acontecer a integração, tanto em nível de planejamento e estudo quanto em nível de implementação. A formação integrada concretiza-se pela ação coletiva, “já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante. Implica buscar professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração” (CIAVATTA, 2012, p. 101).

Nesse sentido, a integração do curso demanda, entre outras coisas, o engajamento dos professores na realização de um trabalho coletivo. Araújo e Frigotto (2015 p. 75), reportando-se aos estudos de Pistrak (2000), apontam como este define trabalho coletivo, sendo “uma tarefa coletiva entendida como uma unidade, ou seja, requer a responsabilidade coletiva pelo trabalho”. É por meio do diálogo, de negociações, tomada de decisões com a participação de todos, que esse trabalho acontece. Por isso exige mais do que estar juntos no mesmo espaço; trabalhar no coletivo enseja definição de objetivos comuns e empenho de todos para consecução dos mesmos, por meio do compartilhamento de ideias, delineamento de estratégias integradoras, ação na dimensão da prática curricular.

Constata-se que o trabalho coletivo orientado pela perspectiva da integração é algo a ser revisto no curso, uma vez que a maior parte dos relatos indica que não se efetiva um trabalho dessa natureza. Essa percepção é explícita no relato a seguir, do colaborador Ivan: “eu não consigo visualizar que há um trabalho conjunto da parte de ensino direcionada à essa

questão, dessa integralização [...]”. Nessa direção, os colaboradores Eros e Sara expressam respectivamente: “a gente não consegue tempo para sentar, para a gente discutir esse currículo”; “a gente tem que ter mais momentos com o grupo para sentar para conversar”.

Com base nos relatos, percebe-se que a discussão sobre a integração curricular não é uma prática frequente no curso. Situação que sinaliza a ausência de um trabalho coletivo voltado à integração. Diante dessa constatação, importa dizer, coadunando com Ramos (2014), que tal situação torna mais complexa a tarefa de construção coletiva do currículo visando à formação integrada. Dessa forma, acredita-se que qualquer mudança que se pretenda implementar no curso em função da integração ganha legitimidade pela discussão, participação coletiva, pois, como afirma Gadotti (2009, p. 58), “quem opera a mudança é o coletivo”. Um coletivo que estabelece relações entre si, com as realidades sociais internas e externas à escola. É importante a compreensão de que a escola como espaço social é perpassada por múltiplas relações sociais que precisam ser consideradas no trabalho educativo a ser desenvolvido.

A construção de trabalho educativo integrado, então, situa-se no plano do coletivo, das relações entre os sujeitos, que devem ser dinâmicas, objetivas, interativas, pois, de acordo com Ciavatta,

É preciso que se discuta e procure elaborar coletivamente as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino aprendizagem, como os de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento de aprendizagens que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios etc.). (CIAVATTA, 2012, p. 100).

Em relação às possibilidades da integração curricular, os relatos revelam um entendimento positivo dos entrevistados. Todos acreditam ser possível promover a integração curricular, a exemplo do colaborador Ivan: “agora as possibilidades estão aí, as possibilidades são grandes!”. Os relatos indicam precisamente três possibilidades que concorreriam para materialização da integração no curso: o corpo docente com condições de fortalecer o curso; capacitação; e reformulação curricular.

Quanto à possibilidade com ênfase no professor, o colaborador Ivan entende que o curso dispõe de: “[...] um corpo docente novo, entraram novos servidores, com condições de fortalecer o curso”. Nesse relato, o entrevistado concebe que o corpo docente com nova composição figura como um fator importante no desenvolvimento do curso. Destacar o

professor como um elemento que favorece a construção da integração é reconhecer o papel relevante que ele ocupa no processo educativo, no plano de elaboração da proposta curricular, de decisões e de prática pedagógica. Considerando o professor como um dos sujeitos da práxis pedagógica, Luckesi (1994), o define primeiramente como ser humano, social e histórico, produtor de si mesmo e da história por meio da ação. No âmbito do processo pedagógico, o autor o concebe como aquele que dá direção ao processo de ensino-aprendizagem, como mediador. Nesse sentido, afirma que o professor:

[...] assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação pela humanidade, e o educando. O professor fará a mediação entre o coletivo da sociedade (os resultados da cultura) e o individual do aluno. Ele exerce o papel de um dos mediadores sociais entre o universal da sociedade e o particular do educando. (LUCKESI, 1994, p. 115).

Dessa forma, o professor torna-se o elemento central na promoção do diálogo entre saberes, entre disciplinas, sendo, portanto, no contexto escolar, o protagonista mais importante na implementação da integração curricular no campo da prática pedagógica. É ele o responsável direto pela mediação do conhecimento, o sujeito que promove a aproximação da teoria à prática, dos conteúdos escolares à realidade social e histórica, atuando como facilitador da aprendizagem do aluno. O professor é o que “cria as condições para que o educando aprenda e se desenvolva, de forma ativa, inteligível e sistemática” (LUCKESI, 1994, p. 119).

Compreende-se, nessa perspectiva, a inegável importância da figura do professor na articulação dos conhecimentos técnicos e gerais numa efetiva integração do curso com vista à formação de sujeitos críticos, autônomos, com capacidade de atuação para transformação da sociedade. Ocupando um espaço tão importante no processo formativo, salienta-se a necessidade desse profissional em entender sua função enquanto mediador, para melhor auxiliar o aluno em sua aprendizagem, na sua ampliação cultural. Nessa direção, Luckesi (1994, p. 115) destaca algumas qualidades que o professor precisa apresentar “compreensão da realidade com a qual trabalha, comprometimento político, competência no campo teórico de conhecimento que atua e competência técnico-profissional”.

De acordo com Luckesi (1994), o professor precisa ter um entendimento crítico da dinâmica da sociedade na qual vive, compreendendo seus processos: social, histórico, econômico, político e cultural; revelar um comprometimento político com a transformação social por meio do ‘seu’ fazer educativo; ter domínio do conhecimento, de seu campo de

atuação, demonstrando competência teórica, conciliada à competência técnica na forma de ensinar.

Já as outras duas possibilidades indicadas – reformulação curricular e capacitação –, precisam ser reconstruídas em novo patamar. A reestruturação do currículo é a possibilidade mais recorrente nas falas dos entrevistados. Os relatos demonstram que essa reformulação é o ponto central para que o curso ganhe novo rumo em termos de integração. Seria essa ação entendida como um “divisor de águas” no curso. Como exemplo, há o relato do colaborador Ivan: “[...] há muita necessidade de se reconstruir esse projeto. Mudar a forma de trabalhar com o curso técnico [...], mas há necessidade de fazer uma nova leitura do que a gente quer”. Reporta-se também ao relato do colaborador Ruy indicando que já existe uma movimentação da equipe para efetivação dessa reformulação: “já tem uma conversa em andamento agora para tentar reformular esse curso”.

É válido observar que o plano curricular do curso foi construído em 2013 e ainda não passou por atualização desde sua aprovação. Talvez isso explique a reformulação curricular ser algo tão recorrente nas falas dos entrevistados. Compreende-se que um projeto de curso precisa manter-se atualizado, sintonizados com os avanços sociais, tecnológicos e científicos pelos quais passa a sociedade. Isso demanda que seja efetivada a reformulação com certa periodicidade, conforme indica o Parecer CNE/CEB nº 11/2012:

A atualização permanente dos cursos e currículos é outra orientação essencial para que os cursos e programas mantenham a necessária consistência. A escola deve permanecer atenta às novas demandas, dando-lhes respostas adequadas para atualização permanente dos currículos e para novos cursos, mas evitando concessões a apelos circunstanciais e imediatistas [...]. (BRASIL, 2012a, p. 48).

Entre os entrevistados, há a percepção de que a reformulação curricular precisa ter efeitos na prática. Ilustra-se essa percepção com a fala do colaborador Eros: “[...] não é só alterar o currículo no papel, mudar realmente na prática, [...] seria o pontapé inicial para a gente começar a integrar”. O relato indica a reformulação como possibilidade de reconstrução do projeto pedagógico do curso em sua estrutura e prática curricular voltadas à integração. Na condução dessa reformulação, então, é imprescindível não perder de vista a compreensão de que nenhum conhecimento é só ‘geral’ ou só ‘específico’, como concebe Ramos (2010). Dessa forma, essa autora defende que:

A organização formal da proposta curricular exigirá a organização desses conhecimentos, seja em forma de disciplinas, projetos, etc. Importa, entretanto, que não se percam os referenciais das ciências básicas, de modo que os conceitos possam ser relacionados interdisciplinarmente, mas também no interior de cada disciplinas. (RAMOS, 2010, p. 53).

Ramos (2012), considerando as possibilidades e desafios na construção de uma proposta curricular de formação integrada, elenca alguns pressupostos para a organização do currículo integrado. Esses pressupostos configuram um currículo assentado nas seguintes orientações:

- a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;
- b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho;
- c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes;
- d) seja baseada numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades;
- e) seja baseado em uma pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros;
- f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. (RAMOS, 2012, p. 109-110).

Dessa forma, a reformulação curricular de um curso integrado pautado nesses pressupostos visa ao movimento da integração em todos os seus sentidos, considerados por Ramos (2012): filosófico, como formação integral humana; epistemológico, cuja concepção do conhecimento situa-se na perspectiva de totalidade, abarcando as relações sociais e naturais da realidade; e político correspondente à indissociabilidade entre Ensino Técnico e Ensino Médio, com o entendimento de que o trabalho no sentido de engajamento na vida produtiva é uma necessidade de muitos jovens; isso porque, devido às condições de desigualdade econômica do país, não tem como “dizer que a juventude brasileira oriunda da classe trabalhadora pode adiar para depois da educação básica ou do ensino superior o ingresso na atividade econômica” (RAMOS, 2008, p. 12). O processo formativo sintonizado com os pressupostos de um currículo nesta linha promoveria a formação do sujeito nas dimensões fundamentais da vida: trabalho, ciência e cultura. Em uma síntese, Ramos (2014) explica os sentidos dessas três dimensões que ajudam a conferir integração ao currículo:

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2014, p. 87).

Contudo, há de se considerar que no processo de construção ou de reformulação do projeto de curso, como é o caso aqui indicado pelos entrevistados, é fundamental a participação da coletividade da escola. Como afirma Baracho *et al.* (2006, p. 80), “a construção do currículo deve ser algo coletivo, compartilhado entre todos os agentes de cada instituição, pois cada grupo e cada coletivo conhecem, com profundidade e amplitude, a própria realidade e o contexto no qual estão inseridos”. Com base em Ramos (2014), é possível afirmar também que um projeto quando:

[...] construído de forma coletiva, participativa e democrática, mesmo havendo discordâncias de alguém em relação a algo apregoado pelo projeto, o fato de a decisão ser fruto de debates abertos, extensos, francos e aprofundados, fará com que todos reconheçam que as decisões expressam a vontade coletiva e não o poder de pessoas ou segmentos específicos. (RAMOS, 2014, p. 99).

Desse modo, a participação ativa do coletivo (gestores, professores, alunos, pais ou responsáveis, equipe pedagógica) torna a reformulação curricular um processo democrático. Aberto às vozes de todos envolvidos como mediadores e como beneficiados da proposta em construção. Ademais, conduz à atitude de compromisso destes com a concretização do projeto na prática curricular do curso. Nas palavras de Gadotti (1998),

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores [...]. (GADOTTI, 1998, p. 19).

Assim sendo, uma reformulação curricular intenciona recriar, ampliar, inovar o presente educativo já construído, no sentido de transformá-lo em uma realidade mais ampla e integral na perspectiva da formação que emancipe o sujeito, decorrente de um processo coletivo e participativo. O currículo avança em sua estrutura e forma para além da

justaposição das disciplinas e conteúdos. Considerando o curso integrado, seria tornar o seu “currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral” (RAMOS, 2011, p. 775).

É imprescindível, nesta reformulação curricular à integração, que se construam processos integradores. Os relatos das entrevistas, de maneira geral, não evidenciam estratégias ou mecanismos de integração utilizados na efetivação do curso. Ressalta-se que estratégias de integração precisam ser pensadas, planejadas, sistematizadas e efetivadas para que se tenham efeitos na prática curricular. Nessa perspectiva, é válido considerar também a compreensão dos autores Araújo e Frigotto (2015), que discutem o tema de práticas integradoras em um dos seus artigos, observando que:

[...] 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. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 64).

Considera-se que a reformulação do currículo por si só não opera as mudanças na prática curricular, é necessário o engajamento de todos para essa concretização e o entendimento de que, “precisamente por seu caráter coletivo, o processo de construção do currículo deve ser visto como algo inacabado e, portanto, que demanda continuidade de discussão, avaliação e replanejamento, à medida que vai sendo implementado (BARACHO *et al.*, 2006, p. 81).

Outro elemento apontado como possibilidade na entrevista foi a capacitação, assim diz o colaborador Eros: “capacitação de grupos pequenos, pequenas reuniões com grupos, [...] e fazer capacitação [...]”; “eu acho que a gente precisa de uma capacitação, precisa de mudar. Mudar a forma”. A proposta de capacitação situa-se no plano de ampliação e aprofundamento de conhecimentos dos professores no campo da integração. É concebida como um espaço de formação com possibilidade de contribuir para mudança no jeito de se pensar o currículo; fazer acontecer de forma mais efetiva a integração no curso.

Entende-se que a proposta de capacitação pode atuar também para amenizar o descompasso da formação do professor (área técnica) com a necessidade de atuação pedagógica na perspectiva integrada. A formação por meio da capacitação é uma forma de responder a um dos desafios apresentados (QUADRO 6), expresso no relato da colaboradora

Sara: “eu acho que é um processo bem difícil [integração]. Até porque, nós [...] não tivemos uma formação. [...] Uma alteração no projeto não envolve só os professores da área técnica, que não têm conhecimento para isso, envolve outros profissionais”. Reiterando a perspectiva da necessidade de espaços de estudos, o colaborador Eros relata que “tem gente que não sabe o que é o currículo integrado, a interdisciplinaridade”.

O relato de Sara, em especial, aponta que um fator que incide na dificuldade dos professores da área técnica em trabalhar com a integração decorre da formação. Essa não os possibilita conhecimentos que favoreçam uma intervenção no projeto com maior fundamentação pedagógica, especialmente, na perspectiva da integração. As autoras Kuenzer e Garcia (2013), considerando a questão de formação de professores em sua investigação sobre ensino integrado à educação profissional, problematizam:

Se nas Universidades os professores não têm uma formação na perspectiva da compreensão das relações entre áreas de conhecimento e destas com a sociedade, na perspectiva da apreensão da totalidade, como romper com esta concepção e, contraditoriamente, trabalhar de forma integrada o ensino médio? (KUENZER; GARCIA, 2013, p. 61).

Nesta análise, vamos considerar a possibilidade indicada pelos relatos da entrevista: formação continuada sob a forma de capacitação. Percebe-se, com base nos documentos institucionais, que essa alternativa está no plano de iniciativa do Instituto.

Encontra-se esta referência no Plano de Permanência e Êxito dos Estudantes – IFMNG (2017-2020), uma elaboração coletiva envolvendo todos os *campi*, no qual se encontra estabelecido como uma das medidas de intervenção, a implementação de “formação pedagógica complementar para professores e equipe pedagógica” (IFMNG, 2017, p. 31). Uma ação a ser organizada e implementada, a partir de cada *Campus*, com apoio da Reitoria.

Essa medida é convergente com as metas definidas no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMNG (2014-2018). Com base no indicador ‘necessidade permanente da formação continuada’, foram estabelecidas duas metas básicas voltadas para EPTNM, especialmente na forma de cursos integrados: “promoção de eventos para discussões sobre a consolidação da Política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada” e “realização de eventos: seminários, congressos, fóruns, encontros, entre outros” (IFMNG, 2014, p. 26).

Desta forma, entende-se que a possibilidade de formação continuada em nível de capacitação parece uma alternativa possível de ser empreendida pela própria instituição. O

Instituto funciona em rede, o que possibilita aproveitar o potencial dos seus profissionais em função de promover a formação continuada em diferentes temáticas, especialmente, com ênfase na integração. Para Baracho *et al.* (2006), um momento oportuno de formação continuada é por ocasião da construção do projeto curricular, por meio de espaços coletivos de estudos, debates, palestras, capacitações. Nesse sentido, sugere que:

Esse processo de formação continuada pode ser planejado a partir de blocos temáticos que versem sobre as políticas educacionais, englobando as relações entre cultura, educação, sociedade, tecnologia, estado, trabalho e responsabilidade social; o papel da educação nessas relações; o papel da EP e a função social da instituição; o financiamento e as relações entre a instituição e o entorno; as necessidades da sociedade e do mundo do trabalho, em particular, e seus reflexos sobre as matrizes curriculares; a integração e articulação entre ensino, pesquisa e extensão; o papel dos profissionais da educação na instituição, a ética e suas necessidades de profissionalização; as teorias que fundamentam o currículo (do currículo como instrumento de reprodução social ao currículo voltado para a transformação da sociedade); e a identidade institucional (que ofertas são compatíveis com a função social da instituição e cujas condições objetivas lhes permitem oferecê-las com qualidade?). (BARACHO *et al.*, 2006, p. 80).

Entende-se que a formação continuada é somente uma das estratégias de contribuição possível à integração. Para Kuenzer e Garcia (2013, p. 64), esta estratégia “pode ser uma grande aliada para consolidação da integração”, mas é preciso que se busquem outros mecanismos, outros recursos que concorram para o trabalho coletivo nessa direção, que, como foi detectado, é uma necessidade curso.

Com base nos relatos dos entrevistados, constata-se que a integração no que se propõe a indissociabilidade da educação profissional técnica e Ensino Médio, relacionando suas disciplinas e conhecimentos de forma interdisciplinar, ainda não alcançou a prática educativa do curso. É dado a entender que, de maneira geral, essas duas bases de formação (técnica e geral) caminham paralelamente no desenvolvimento do processo educativo do curso. Há iniciativas isoladas em nível de prática docente nas quais se busca realizar um trabalho mediado pela comunicação entre algumas disciplinas da área técnica com outras da área do Ensino Médio. Práticas evidenciadas como interdisciplinares nos relatos de alguns entrevistados, mas que não se caracterizam como tal, considerando os fundamentos teóricos das formas de integração das disciplinas. Entende-se que essas iniciativas sejam uma busca por interdisciplinaridade no trabalho pedagógico desenvolvido, que ainda estão em nível de integração pluridisciplinar, marcado por uma articulação mínima das disciplinas afins.

Observa-se também que os dados demonstram a necessidade de ampliar a discussão sobre integração curricular, abrangendo a participação de todos envolvidos no

desenvolvimento do curso. Entende-se que essa não é tarefa das mais simples, pois exigirá discutir o currículo vigente, que currículo é almejado e como construí-lo. Os dados indicaram que não se tem uma efetiva integração curricular no curso, apontando para a percepção de um currículo que, embora oficialmente responda pela organização de um curso integrado, apresenta a educação profissional técnica dissociada do Ensino Médio. Característica que contrasta com os princípios orientadores adotados, conforme explicitado no PPC (2013), quais sejam: interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Esta dissociação entre parte técnica e geral em curso de formação integrada, não é uma realidade específica da prática educativa aqui investigada. Constatação nessa direção, Rosa (2017) também apresenta em sua pesquisa, na qual analisa os desafios da articulação do Ensino Médio integrado à educação profissional no Curso Técnico em Agropecuária ofertado pelo Instituto Federal de Minas Gerais, *campus* São João Evangelista. Esse autor, considerando o recorte temporal de sua investigação (entre 2005 e 2014), constatou que: “na prática, o currículo do curso foi estruturado de forma independente e articulada com o ensino médio na forma concomitante, sob o slogan de integrado” (ROSA, 2017, p. 174).

Destaca-se, ainda, o consenso entre entrevistados quanto à necessidade de reformulação curricular do curso. Reconheceram que precisam operar mudanças, objetivando a integração em termos documental e sua efetivação na prática curricular. Entende-se que a reformulação é uma ação procedente no curso, vista a necessidade de atualização. Torna-se também uma possibilidade chave de repensar o processo formativo em novas bases tanto estrutural, organizacional quanto metodológica do trabalho curricular.

A concepção de currículo integrado que os dados demonstram está quase que exclusivamente associado à interdisciplinaridade, os quais revelaram o entendimento de que a prática curricular orientada pela integração passa pela interação entre as disciplinas. Alguns relatos apontaram que é preciso um aprofundamento teórico-prático sobre formação integrada, para uma melhor compreensão dessa perspectiva e possibilidades de efetivação na prática pedagógica. Algo que pode ser alcançado por uma conjugação de opções, tais como: formação continuada, espaços coletivos de discussão, planejamento coletivo, buscas e estudos de experiências que revelam avanços na perspectiva de ensino integrado etc.

Finalmente, salienta-se que os profissionais demonstram a necessidade de mudar a prática curricular do curso na perspectiva de operacionalizar a integração de forma mais efetiva no processo formativo. Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de não se perder de vista o sentido da integração como completude, de forma que o Ensino Técnico e o Ensino

Médio sejam partes indissociáveis do e no processo formativo, visando à formação humana integral do sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de Ensino Profissional Técnico Nível Médio integrado ao Ensino Médio, instituída pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, é compreendida como tentativa de consolidar a base unitária na última etapa da educação básica. Uma proposta que se coloca em oposição à histórica dualidade existente entre essas duas modalidades e propõe-se à melhoria da qualidade desse nível de ensino para os jovens concluintes do Ensino Fundamental.

Concebe-se, então, a relevância de investigar-se o currículo na perspectiva de formação integrada, compreendendo a necessidade dessa proposta como ponto de partida no processo de superação da dualidade em nível de Ensino Médio e sua perspectiva de formação integral humana do sujeito no campo da educação profissional. Dessa forma, este trabalho teve por objetivo analisar o processo de implementação e organização da proposta curricular de formação técnica integrada à formação geral, tendo como referência o Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – *campus* Pirapora. Com esse intuito, investigou-se o PPC (2013) como documento que traduz a proposta curricular do curso e como este se configura na prática, a partir da percepção dos profissionais envolvidos neste processo.

Nesse processo investigativo, o estudo bibliográfico realizado permitiu o entendimento filosófico, epistemológico e político da proposta de integração entre o Ensino Técnico e Ensino Médio, bem como a compreensão da perspectiva de currículo integrado como espaço que organiza o processo formativo inter-relacionando os conhecimentos sob o eixo de trabalho, ciência e cultura.

Ao retomar-se historicamente a educação profissional no Brasil, observa-se que esta é marcada por uma visão reducionista do processo formativo vinculada à qualificação dos trabalhadores para atender aos interesses do mercado de trabalho. Configura-se em um segmento da educação que se desenvolveu à margem do Ensino Médio destinado à formação propedêutica com ênfase na preparação para o ingresso no Ensino Superior. Nessas condições, vê-se legitimada uma dualidade entre Ensino Técnico e ensino geral, alimentada pela divisão social do trabalho entre quem executa (trabalho manual) *versus* quem gerencia (trabalho intelectual).

Dessa forma, a proposta de integração entre Ensino Técnico e Ensino Médio apresenta-se como síntese dessas duas formações em uma mesma base curricular, num mesmo curso. A partir da efetiva integração entre essas duas modalidades, objetiva-se à formação humana integral, possibilitando ao jovem uma atuação consciente e crítica na sociedade, bem

como atuar profissionalmente com a compreensão dos fundamentos do mundo do trabalho. A importância dessa alternativa de educação integrada pode ser sintetizada na compreensão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 43) quando afirmam que “o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”.

Durante a pesquisa, realizou-se também análise dos dados coletados no documento PPC (2013) do curso e por meio das entrevistas efetivadas com os profissionais diretamente ligados ao curso estudado (1 coordenador, 2 professores, e 1 profissional da equipe pedagógica). Os resultados das análises permitiram entender como esse curso é estruturado e acontece na prática, possibilitando responder à questão central desta pesquisa: como está organizado e implementado o currículo de um curso de formação integrada, articulando educação profissional técnica e Ensino Médio, tendo como referência o Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal – *campus* Pirapora?

O documento analisado neste estudo, o PPC (2013), está em consonância com os ordenamentos legais que orientam a oferta de cursos integrados no âmbito do Instituto Federal. No processo de sua construção, conforme consta no próprio PPC (2013), participaram gestores, professores, profissional da equipe pedagógica e comunidade. E essa perspectiva da coletividade envolvida nessa elaboração foi confirmada pelo único profissional da amostra de entrevistados que afirmou ter participado desse momento.

A análise revelou que o curso traz uma organização curricular por disciplinas, em regime de seriação com duração de três anos. Em termos conceituais, estão orientados pelos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A concepção curricular que fundamenta essa organização compreende o currículo como trajetória, sendo elemento norteador do processo formativo do estudante; associado a esta ideia está o entendimento de que esse não é uma construção neutra, mas permeada por ideologias e relação de poder. Concebe também o currículo como uma produção histórica e social, o que demanda ser contextualizado, contemplando principalmente as aspirações dos estudantes e a realidade regional. A visão de currículo delineada no PPC (2013) como trajetória traz também uma perspectiva crítica nos aspectos em que o caracteriza como produção social implicada de múltiplas relações e ideologias.

A matriz curricular, como um dos elementos de estruturação do currículo, está dividida em dois grandes eixos temáticos: Geral – correspondente às disciplinas da base nacional comum, parte diversificada e optativa; e Específico – constituído pelas disciplinas da formação técnica. As disciplinas dos dois eixos aparecem elencadas com distribuição nos três

anos de formação, o que não é indicativo de uma integração entre elas. O que se percebe é que a ideia de integração materializada na matriz curricular implica na somatória de carga horária desses dois eixos. A estruturação da matriz não apresenta recurso de mediações possíveis entre os núcleos de conhecimentos técnicos e gerais.

Essa ausência de elementos mediadores de integração também foi detectada no ementário, outro componente da estruturação curricular. Para cada disciplina, estão especificadas a carga horária, as ementas e a bibliografia; no entanto, não há menção ou espaço indicativo de articulação entre as ementas. Pela sua estruturação, o ementário não se traduz em um arranjo dentro do currículo no qual seja possível visualizar a articulação entre ementas.

Com base nas entrevistas, a partir das categorias de análise utilizadas, foi possível perceber que os participantes da pesquisa têm clareza de que a integração, para além de matrícula única e uma base curricular única na qual assentam as disciplinas das duas bases de formação, precisa ser redirecionada no curso. Os colaboradores da pesquisa revelaram uma concepção de currículo integrado associado principalmente à ideia de interdisciplinaridade. Conceberam a integração curricular na dimensão da prática pedagógica como interligação das disciplinas. Os dados demonstraram que, embora o entendimento de currículo integrado manifesto nos relatos não tenha aludido pressupostos teóricos que o embasam, há clareza de que a integração passa pelo processo de inter-relacionar as disciplinas, que o Ensino Técnico e Ensino Médio devem acontecer de forma integrada, interligada, mediante o processo interdisciplinar.

Quanto à prática curricular do curso, constata-se, de modo geral, que as disciplinas são trabalhadas dissociadas. Há menção de experiências isoladas de articulação entre algumas disciplinas de conteúdos afins, compreendida em um nível de integração mínima, mas que sinalizam buscas em direção à interdisciplinaridade. Entende-se que há necessidade de que esse trabalho seja ampliado e aprofundado em nível de integração, em processo progressivo com vista, em alcançar a interdisciplinaridade na prática curricular. É válido destacar que a interdisciplinaridade é um dos princípios assumidos no curso (PPC).

Os resultados das entrevistas também demonstraram que a existência de espaços de discussões coletivas voltadas à questão de integração curricular é rara, ficando por vezes em segundo plano visto que os profissionais acabam envolvidos com o volume de atividades decorrentes da dinâmica do dia a dia do IF. Pelos relatos, a integração é tratada com mais frequência em contexto de conversas informais. Desse modo, as discussões com foco na integração ainda não aparecem como evidência, como objeto de pauta nas reuniões que

acontecem no curso – é algo que carece de atenção, visto que a sistematização de espaços de discussão coletiva sobre a integração curricular é significativamente importante no sentido de contribuir para a construção contínua da integração no curso.

Concernente aos desafios e possibilidades da integração no curso, com base nos depoimentos, é possível apontar alguns aspectos que se apresentaram como desafios: ausência de um trabalho coletivo; a necessidade de superar um currículo com carga horária extensa, sobrecarregando os alunos; carência de espaço coletivo de discussão, contemplando a questão da integração; dificuldade de como efetivar a integração, fazer o diálogo acontecer entre as disciplinas na prática curricular. Percebe-se que esses aspectos são reveladores de que há necessidade de rever a proposta curricular do curso, de planejamento e implementação de uma proposta de formação continuada com foco na formação integrada. Acentua-se a importância de organizar e sistematizar práticas de discussão coletiva com vista ao delineamento e implementação de estratégias integradoras no curso e reafirmar a necessidade do engajamento de todos no propósito de integração.

Os profissionais entrevistados foram unânimes no entendimento de que é possível a integração no curso. A reformulação curricular é a possibilidade que aparece com maior recorrência nos relatos, compreendendo que por meio dessa reelaboração o curso avance em direção à efetiva integração da Educação Técnica de Nível Médio à educação geral. A reformulação curricular é uma necessidade real, tanto pela forma como está estruturado o seu PPC (2013) quanto pelo funcionamento deste no âmbito da prática curricular. No entanto, essa reformulação precisa envolver um processo abrangente: de discussão coletiva; de estudos mais aprofundados acerca de temáticas relevantes no campo da proposta de formação integrada, trazendo para o debate os pressupostos e fundamentos que orientam a formulação dessa proposta; de buscas por alternativas, estratégias pedagógicas de integração, definindo mecanismos mediadores dessa articulação integrada. É, pois, necessário que essa reformulação seja realizada de maneira planejada, amplamente discutida com o envolvimento de todos os responsáveis pela produção e implementação curricular do curso (gestor, coordenação, docentes, alunos, equipe pedagógica e pais ou responsáveis), visando à construção de um currículo que possibilite o aluno entender o mundo do trabalho a partir de uma leitura da realidade em suas dimensões histórica, social, política, cultural, filosófica e científica, sustentado por uma perspectiva integrada de formação.

Conclui-se que o curso técnico de Edificações Integrado ao Ensino Médio está em busca da concretização da integração em seu processo formativo. Desse modo, faz-se necessário delinear estratégias que visem aproximar Ensino Técnico do Médio,

fundamentadas nas perspectivas pedagógica, filosófica, epistemológica e política de integração. Com a compreensão de que a construção da integração é um fazer diário que demanda um exercício contínuo de ação-reflexão-ação da prática pedagógica, possibilitando retroalimentação do processo educativo sob a dinâmica de um currículo integrado.

Esse caminho da integração não é fácil, mas há no curso a vontade dos profissionais, como percebido em seus relatos, de conduzir mudanças revendo o que já foi realizado, de superar as lacunas existentes no curso e, gradativamente, operar as mudanças com vista à integração curricular. Acredita-se que a vontade é um fator motivador para agir. E no caso da reformulação curricular, esse agir é coletivo, é sistematizado, é reflexivo, exige o olhar para a realidade, ensejam discussões, tensões, contradições, atitudes, para que se possa emergir o novo. É nesse movimento das relações com suas potencialidades e limites que se inscreve a (re)construção curricular. O comprometimento coletivo é fundamental para que o pensado, planejado projete-se na prática, conferindo integração no curso. É válido salientar que o Instituto Federal, *locus* da pesquisa, vem fomentando e empreendendo os seus novos processos de (re)formulações curriculares com uma atenção acentuada para a questão da integração, incorporando estratégias, espaços integradores na organização curricular dos cursos, bem como adaptação de carga horária, observada às prescrições da Resolução nº CEB/CNE 06/2012.

Ressalta-se que a integração curricular rompe com os limites que isolam as disciplinas, fragmentam o processo de ensino e de aprendizagem, obscurecendo a apreensão do conhecimento numa perspectiva mais global. Numa dimensão política, a integração da educação profissional ao Ensino Médio é uma proposta de luta contra a dualidade presente na educação, que historicamente vem conformando os currículos escolares ao interesse do mundo econômico de produção.

A formação integrada ainda não é uma realidade trabalhada de forma plena por todas as instituições escolares que a ofertam. Muito há para se debater, estudar, propor, e avançar nesse processo. Nesse universo em construção, não há resultados definitivos; por isso, o que se espera é que este trabalho possa contribuir para a reflexão da integração curricular no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e, de maneira particular, que possa servir à instituição copartícipe, quando em processo de reformulação curricular, planejamento e avaliação do curso.

Dada a relevância da proposta de integração do Ensino Técnico ao Ensino Médio no cenário da Educação Básica e considerando o percurso de uma travessia, vários outros estudos podem contribuir com essa discussão. E os resultados depreendidos desta pesquisa

assumem caráter transitório, visto que há um contínuo em produzir, criar, inovar, renovar. As realidades não são estáticas e o desejo é que, ao movimentarem-se, avancem para novos horizontes.

REFERÊNCIAS

• LITERATURA TÉCNICA E FONTES GERAIS

AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas; PACHECO, Eliezer M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Gesele (Org.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFR, 2017. p. 13-35.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Arimed, 2006.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v52n38.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARACHO, Maria das Graças *et al.* Políticas públicas de formação de professores e de financiamento: algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica de nível médio. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Ensino médio integrado. **Boletim – Salto para o Futuro: Secretaria de Educação a Distância**, Brasília, n. 7, p. 68-83, maio/jun. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda., 2009.

CAIRES, Vanessa Guerra. **Política para a educação profissional e a articulação entre o ensino profissional e o ensino médio**: estudo comparativo sobre o ensino integrado, em uma instituição da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica de Minas Gerais. 2016. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-195.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf21/05>>. Acesso em: 1º jun. 2018.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – CONIF. **Extensão tecnológica**: rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Cuiabá: CONIF/IFMT, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p.103-114.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã. 2001. p. 49-67.

DRUMOND, Marcus Vinícius Cotta. **1º relatório de autoavaliação institucional: avaliar para melhorar**. Pirapora, 2011.

ETGES, Norberto J. Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. **Revista Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 2, p. 73-82, jul./dez. 1993. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3053>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, 2015. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=15034&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arante. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Loyola, 2011.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da educação brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO – FDE; CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – CONIF. Documento base da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado no âmbito das instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008. Brasília: FDE/CONF, 2016. (Mimeo). Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/diretoria-de-educacao-basica-e-profissional/arquivos-da-diretoria-de-ensino-basico-e-profissional/documento-base-ensino-medio-integrado-na-rede-epct-fde-maio-2016.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2018.

FRANZOI, Naira Lisboa; OLIVEIRA, Maria Clarice de. Ensino, pesquisa e desenvolvimento local de trabalhadores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 183-195, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7628/5906>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 25-49.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: SALTO PROJETO PARA O FUTURO. **Construindo a escola cidadã, político pedagógico**. Brasília: MEC/SEED, 1998. p. 15-22.

GALINDO, Juraci Torres; SOUZA, José dos Santos. Integração Curricular no PROEJA: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco. In: FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* **Produção de conhecimentos sobre ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2010. p.139-159. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l232.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

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

GIUSTA, Agnella da Silva. Construção de uma nova concepção de currículo. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **PROCAP: fase escola sagarana**. Belo Horizonte: [s.n.], 2001. p. 9-23. (Oficina 3).

GOMES, Romeu. A análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teorias, métodos e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 79-196.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Editora Alínea, 2001.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino médio integrado à educação profissional. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Ensino médio integrado. **Boletim – Salto para o Futuro: Secretaria de Educação a Distância**, Brasília, n. 7, p. 5-15, maio/jun. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Vol. 1. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2269_1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. A gestão democrática da educação profissional: desafios para sua construção. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Ensino médio integrado. **Boletim – Salto para o Futuro: Secretaria de Educação a distância**, Brasília, n. 7, p. 16-28, maio/jun. 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRACIA, Sandra Regina O. O ensino médio integrado à educação profissional no Estado do Paraná: desafios na implementação de uma política pública. In: SILVA, Mônica Ribeiro da. **Ensino Médio Integrado: Travessias**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 39-37.

LIMA, Michele Fernandes; ZANTOREZI, Claudia Maria Petcbak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpex, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Lucília. O desafio da organização curricular do ensino – ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Ensino médio Integrado. **Boletim – Salto para o Futuro: Secretaria de Educação a distância**, Brasília, n. 7, p. 51-68, maio/jun. 2006.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Org.). **Pesquisa social: teorias, métodos e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, Francisco; KÜLLER, José Antonio. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas**. São Paulo: Senac São Paulo, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 25 maio 2018.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília, 2007.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, Leme Eraldo; MÜLLER, Meire Terezinha (Org.). **Educação profissional no Brasil**. Capinas: Alínea, 2013. p. 257-280.

PACHECO, E. M. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PEREIRA, Anete. M. **Cidade Média e Região: o significado de Montes Claros no norte de Minas Gerais**. 2007. 350 f. Tese (Doutorado de Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15921/1/Anete.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique M.; LEVY, Teresa. **Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto, 1993. p. 8-14. Disponível em: <<http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. [2008]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

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

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. 5 v.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

ROSA, Elias Pedro. **Ensino médio integrado: desafio da articulação da educação profissional da IFMG/SJE**. 2017. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SANTOS, Tiago Borges dos. Integrando saberes: reflexão sobre o currículo integrado da Educação Profissional Técnica de nível médio no Instituto Federal de Brasília. **EIXO**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 57-71, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/25/40>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

SAVIANI, Demerval. **O choque teórico de politecnia:** Trabalho, Educação e Saúde. 2003. p. 131-152.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos federais:** Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em: 16 out. 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da (Org.). **Ensino médio integrado:** travessias. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Antonio Carlos da Silva. **Pirapora:** uma cidade média no norte de Minas Gerais. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos de 1980 e 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio. Brasília: Inep, 2006. p. 97-116.

ZIBAS, Dagmar M. L. Reforma do ensino médio: lições que vem da Espanha. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas & educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001. p. 91-103.

• LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o regulamento do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 22, 23 out. 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/1950-1969/D47038impressao.htm>. Acesso em: 17 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm>. Acesso em: 15 jul. 2017.

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. In: SAVIANI, Demerval. **Políticas e educação no Brasil:** papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 131-144.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

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 nº 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, Edição nº 74, 18 abr. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica**. 6. ed. 2005. p. 5-7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 5, 17 jul. 2008. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=17/07/2008>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/6011536/pg-2-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-30-12-2008/pdfView>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 07 de setembro de 2008. Proposta de instituição do catálogo nacional de cursos técnicos de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, jul. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso: 20 fev. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 09 de maio de 2012a. Diretrizes curriculares nacionais para a educação técnica profissional de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 98, set. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 fev. 2018.

BRASIL. Parecer CEN/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004. Trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Concepção e diretrizes dos institutos federais**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em: 16 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012b. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 22, 21 set. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 20, 31 jan. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 15 out. 2016.

• DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. *Campus Pirapora*. **Plano de Curso técnico em edificações integrado ao ensino médio**. Campus Pirapora: 2013. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/cursos-pir/tecnicos/36-portal/pirapora/pirapora-cursos/341-pirapora-tecnico-em-edificacoes>>. Acesso em: 2 out. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. **Plano de desenvolvimento institucional (2014-2018)**. IFNMG: 2013. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>>. Acesso em: 20 mar 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. **Plano estratégico institucional para permanência e êxito dos estudantes do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Norte de Minas Gerais**. PPE-IFNMF: 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. **Regulamento dos cursos de educação profissional técnica de nível médio do instituto federal do Norte de Minas gerais**. IFNMG: 2013; revisão: 2017b. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/docs-regulamentos>>. Acesso em: 6 jan. 2018.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Instituições Educacionais



Título: Educação Profissional Técnica e Ensino Médio: a perspectiva de formação integrada em discussão

Mestranda: Cleide Aparecida de Moura

Orientadora: Profa. Dra. Regina Célia do Couto

Nº de Colaboradores: 04 (2 professores, 1 coordenador e 1 especialista setor/pedagógico)

Duração: de 30 a 40 minutos.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURA

(GRAVADA)

Nº _____ Data: ____/____/____ Duração _____

Como se trata de uma entrevista semiestruturada, este roteiro apresenta inicialmente oito questões básicas de referência, com possibilidades de formulação de outras perguntas durante a entrevista caso haja necessidade de mais algum esclarecimento.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

a) Cargo que Ocupa na Instituição: _____

b) Tempo de atuação no IFNMG – *Campus* Pirapora: _____

c) Formação: _____

d) Se professor,

a) Disciplina que ministra no Curso de Edificação Integrado _____

b) Área de atuação (propedêutica ou técnica): _____

1º MOMENTO: Apresentação

a) Apresentação da pesquisadora, da proposta da pesquisa e a forma como ocorrerá a entrevista.

b) Apresentação do entrevistado (formação, cargo e disciplina que ministra no curso em estudo, se professor).

2º MOMENTO: Perguntas

1. Você participou do processo de produção do currículo do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio? Se sim, descreva como ocorreu esse processo.

2. O que você entende por currículo integrado?

3. A Resolução nº 06, de 20 dezembro de 2012, define a interdisciplinaridade como um dos princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O que você entende por interdisciplinaridade na organização curricular e na prática pedagógica?

4. Como a interdisciplinaridade é desenvolvida no Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio?

5. Como se articula o currículo integrado no âmbito do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio?

6. Fale um pouco sobre as oportunidades em que professores, coordenação do curso e equipe pedagógica discutem sobre a integração curricular do curso e pensam estratégias de trabalho a serem adotadas nesse sentido.

7. Em relação à ementa de sua disciplina, fale um pouco sobre a articulação dela com as demais disciplinas ou com alguma disciplina do curso. (Questão específica para o professor).

8. Em sua opinião, quais são os desafios e as possibilidades de implementação da proposta de formação técnica integrada ao ensino médio, considerando a organização curricular e desenvolvimento do Curso Técnico em Edificações Integrado?

3º Conclusão

1. Para finalizar, você gostaria acrescentar alguma informação não contemplada na entrevista e/ou tecer alguma consideração acerca do assunto abordado?

Pirapora-MG, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Entrevistador

Assinatura do Entrevistado

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE-ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Instituições Educacionais



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOCENTE

Você está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa intitulada: “**Educação Profissional Técnica e Ensino Médio: a perspectiva de formação integrada em discussão**”, coordenada pela mestrandia *Cleide Aparecida de Moura*, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a *Regina Célia Couto*, EM VIRTUDE DE SER PROFESSOR DO CURSO EM PESQUISA.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com o *Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais*.

Na perspectiva de analisar o processo de implementação e organização do currículo na proposta de formação integrada do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Pirapora, os objetivos desta pesquisa são: *analisar documentos que orientam a oferta de cursos técnicos nível médio na forma de oferta integrada no âmbito do Instituto Federal – Campus Pirapora; investigar como ocorre o processo de elaboração, implementação e funcionamento do currículo do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal – Campus Pirapora; analisar como a integração da formação geral com técnica se configura no currículo do curso em estudo; identificar e analisar as possibilidades e os desafios do processo de implementação do currículo na perspectiva integrada, tendo como referência a percepção dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa (01 coordenador de curso, 02 professores e 01 especialista de apoio pedagógico).*

Caso você decida aceitar o convite, faremos uma entrevista semiestruturada que será gravada e realizada individualmente. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 40 minutos.

Os riscos relacionados com sua participação são bem pequenos, *restritos às possibilidades de ficar constrangido(a) no momento de responder às perguntas na entrevista e, de sentir-se inseguro em relação à sua identificação*, e serão minimizados pelos seguintes procedimentos: *utilização de espaço reservado, liberdade para não responder às perguntas que lhe provoquem algum desconforto, uso de pseudônimo para identificar cada participante, a fim de preservar o seu anonimato.*

Os benefícios relacionados com a sua participação serão indiretos: *com a análise do processo de produção e implementação do currículo na proposta de formação integrada do curso técnico em edificações integrado ao ensino médio, espera-se contribuir com reflexões no campo do currículo, em específico do currículo integrado, e que os resultados desta pesquisa sirvam à instituição quando em processo de avaliação, de planejamento e de reformulação curricular do curso em questão.*

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares; entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação **SERÃO DIVULGADOS DE FORMA A NÃO POSSIBILITAR A SUA IDENTIFICAÇÃO, ASSEGURANDO O SIGILO DA SUA IDENTIDADE.** A sua participação, bem como, a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. *Não haverá gastos por parte dos participantes desta pesquisa, portanto, não estão previstos ressarcimentos.* Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Pesquisador Principal: *Cleide Aparecida de Moura*

Telefone: *(38) 3742 10 22* **Email:** *edielcmoura@yahoo.com.br*

Endereço: *Rua Horácio Esparra, 154 – centro, CEP 39280-000, Buritizeiro-MG.*

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios desta participação e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Pirapora-MG _____ de _____ de _____.

Nome do sujeito da pesquisa

Sujeito da pesquisa

Cleide Aparecida de Moura

Pesquisadora

Informações - Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM

Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba – Diamantina/MG

CEP39100000 Tel.: (38)3532-1240

Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE-ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Instituições Educacionais



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ESPECIALISTA DE APOIO PEDAGÓGICO

Você está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa intitulada: “**Educação Profissional Técnica e Ensino Médio: perspectiva de formação integrada em discussão**”, coordenada pela mestranda *Cleide Aparecida de Moura*, sob a orientação da Profa. Dra. *Regina Célia Couto*, EM VIRTUDE DE SER ESPECIALISTA DE APOIO PEDAGÓGICO DO CURSO EM PESQUISA.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com o *Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais*.

Na perspectiva de analisar o processo de implementação do currículo na proposta de formação integrada do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – *Campus Pirapora*, os objetivos desta pesquisa são: *analisar documentos que orientam a oferta de cursos técnicos nível médio na forma de oferta integrada no âmbito do Instituto Federal – Campus Pirapora; investigar como ocorre o processo de elaboração, implementação e funcionamento do currículo do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal – Campus Pirapora; analisar como a integração da formação geral com técnica se configura no currículo do curso em estudo; identificar e analisar as possibilidades e os desafios do processo de implementação do currículo na perspectiva integrada, tendo como referência a percepção dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa (01 coordenador de curso, 02 professores e 01 especialista de apoio pedagógico).*

Caso você decida aceitar o convite, faremos uma entrevista semiestruturada que será gravada e realizada individualmente. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 40 minutos.

Os riscos relacionados com sua participação são bem pequenos, *restritos às possibilidades de ficar constrangido(a) no momento de responder às perguntas na entrevista e de sentir-se inseguro em relação à sua identificação*, e serão minimizados pelos seguintes procedimentos: *utilização de espaço reservado, liberdade para não responder às perguntas que lhe provoquem algum desconforto, uso de pseudônimo para identificar cada participante, a fim de preservar o seu anonimato.*

Os benefícios relacionados com a sua participação serão indiretos: *com a análise do processo de produção e implementação do currículo na proposta de formação integrada do curso técnico em edificações integrado ao ensino médio, espera-se contribuir com reflexões no campo do currículo, em específico do currículo integrado, e que os resultados desta pesquisa sirvam à instituição quando em processo de avaliação, de planejamento e de reformulação curricular do curso em questão.*

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares; entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação **SERÃO DIVULGADOS DE FORMA A NÃO POSSIBILITAR A SUA IDENTIFICAÇÃO, ASSEGURANDO O SIGILO DA SUA IDENTIDADE.** A sua participação, bem como, a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. *Não haverá gastos por parte dos participantes desta pesquisa, portanto, não estão previstos ressarcimentos.* Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Pesquisador Principal: *Cleide Aparecida de Moura*

Telefone: (38) 3742 10 22 **Email:** *edielcmoura@yahoo.com.br*

Endereço: *Rua Horácio Esparra, 154 – centro, CEP 39280-000, Buritizeiro-MG.*

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios desta participação e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Pirapora-MG _____ de _____ de _____.

Nome do sujeito da pesquisa

Sujeito da pesquisa

Cleide Aparecida de Moura

Pesquisadora

Informações - Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM

Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba – Diamantina/MG

CEP39100000 Tel.: (38)3532-1240

Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE-ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Programa de Pós-Graduação em Gestão de Instituições Educacionais



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) COORDENADOR

Você está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa intitulada: “**Educação Profissional Técnica e Ensino Médio: a perspectiva de formação integrada em discussão**”, coordenada pela mestranda *Cleide Aparecida de Moura*, sob a orientação da Profa. Dra. *Regina Célia Couto*, EM VIRTUDE SER O COORDENADOR DO CURSO EM PESQUISA.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com o *Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais*.

Na perspectiva de analisar o processo de implementação do currículo na proposta de formação integrada do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Pirapora, os objetivos desta pesquisa são: *analisar documentos que orientam a oferta de cursos técnicos nível médio na forma de oferta integrada no âmbito do Instituto Federal – Campus Pirapora; investigar como ocorre o processo de elaboração, implementação e funcionamento do currículo do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal – Campus Pirapora; analisar como a integração da formação geral com técnica se configura no currículo do curso em estudo; identificar e analisar as possibilidades e os desafios do processo de implementação do currículo na perspectiva integrada, tendo como referência a percepção dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa (01 coordenador de curso, 02 professores e 01 especialista de apoio pedagógico).*

Caso você decida aceitar o convite, faremos uma entrevista semiestruturada que será gravada e realizada individualmente. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 40 minutos.

Os riscos relacionados com sua participação são bem pequenos, *restritos às possibilidades de ficar constrangido(a) no momento de responder às perguntas na entrevista e de sentir-se inseguro em relação à sua identificação*, e serão minimizados pelos seguintes procedimentos: *utilização de espaço reservado, liberdade para não responder às perguntas que lhe provoquem algum desconforto, uso de pseudônimo para identificar cada participante, a fim de preservar o seu anonimato.*

Os benefícios relacionados com a sua participação serão indiretos: *com a análise do processo de produção e implementação do currículo na proposta de formação integrada do curso técnico em edificações integrado ao ensino médio, espera-se contribuir com reflexões no campo do currículo, em específico do currículo integrado, e que os resultados desta pesquisa sirvam à instituição quando em processo de avaliação, de planejamento e de reformulação curricular do curso em questão.*

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares; entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação **SERÃO DIVULGADOS DE FORMA A NÃO POSSIBILITAR A SUA IDENTIFICAÇÃO, ASSEGURANDO O SIGILO DA SUA IDENTIDADE.** A sua participação, bem como, a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. *Não haverá gastos por parte dos participantes desta pesquisa, portanto, não estão previstos ressarcimentos.* Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Pesquisador Principal: *Cleide Aparecida de Moura*

Telefone: *(38) 3742 10 22* **Email:** *edielcmoura@yahoo.com.br*

Endereço: *Rua Horácio Esparra, 154 – centro, CEP 39280-000, Buritizeiro-MG.*

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios desta participação e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Pirapora-MG _____ de _____ de _____.

Nome do sujeito da pesquisa

Sujeito da pesquisa

Cleide Aparecida de Moura

Pesquisadora

Informações - Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM

Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba – Diamantina/MG

CEP39100000 Tel.: (38)3532-1240

Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br

ANEXO – MATRIZ CURRICULAR: CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

(Continua)

	DISCIPLINAS	1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			TOTAL		
		Número de aulas por semana	CH Anual h/a	CH Anual horas	Número de aulas por semana	CH Anual h/a	CH Anual horas	Número de aulas por semana	CH Anual h/a	CH Anual horas	CH h/a	CH hora	
BASE DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS TECNOLÓGICOS	BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	4	160	133:20:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	400	333:20:00
		Arte				01	40	33:20:00				40	33:20:00
		Educação Física	02	80	66:40:00	02	80	66:40:00	02	80	66:40:00	240	200:00:00
		SUB-TOTAL 1	06	240	200:00:00	06	240	200:00:00	05	200	166:40:00	680	566:40:00
		História	02	80	66:40:00	02	80	66:40:00	02	80	66:40:00	240	200:00:00
		Geografia	02	80	66:40:00	02	80	66:40:00	02	80	66:40:00	240	200:00:00
		Filosofia	01	40	33:20:00	01	40	33:20:00	01	40	33:20:00	120	100:00:00
		Sociologia	01	40	33:20:00	01	40	33:20:00	01	40	33:20:00	120	100:00:00
		SUB-TOTAL 2	06	240	200:00:00	06	240	200:00:00	06	240	200:00:00	720	600:00:00
		Biologia	02	80	66:40:00	02	80	66:40:00	02	80	66:40:00	240	200:00:00
		Química	2	80	66:40:00	02	80	66:40:00	02	80	66:40:00	240	200:00:00
		Física	03	120	100:00:00	2	80	66:40:00	03	120	100:00:00	320	266:40:00
		Matemática	04	160	133:20:00	03	120	100:00:00	03	120	100:00:00	400	333:20:00
		SUB-TOTAL 3	11	440	366:40:00	10	400	333:20:00	11	440	366:40:00	1280	1066:40:00
		DIVERSIFICADA	Literatura	01	40	33:20:00	01	40	33:20:00	01	40	33:20:00	120
Língua Inglesa	01		40	33:20:00	02	80	66:40:00	02	80	66:40:00	200	166:40:00	
SUB-TOTAL 4	2		80	66:40:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	320	266:40:00	
TOTAL BASE NACIONAL COMUM E DIVERSIFICADA	25		1000	833:20:00	24	960	800:00:00	24	960	800:00:00	2920	2433:20:00	
Optativa	Língua Espanhola	01	40	33:20:00	01	40	33:20:00	01	40	33:20:00	120	100:00:00	

(Conclusão)

DISCIPLINAS	1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			TOTAL	
	Número de aulas por semana	CH Anual h/a	CH Anual horas	Número de aulas por semana	CH Anual h/a	CH Anual horas	Número de aulas por semana	CH Anual h/a	CH Anual horas	CH h/a	CH hora
Topografia	02	80	66:40:00							80	66:40:00
Desenho	3	120	100:00:00							120	100:00:00
Materiais de Construção	02	80	66:40:00							80	66:40:00
Mecânica dos Solos	02	80	66:40:00							80	66:40:00
Informática Aplicada	02	80	66:40:00							80	66:40:00
SUB-TOTAL 1	11	440	366:40:00							440	366:40:00
Planejamento de Obra e Serviço				03	120	100:00:00				120	100:00:00
Orientação de Estágio				01	40	33:20:00				40	33:20:00
Sistemas Prediais				03	120	100:00:00				120	100:00:00
Segurança do Trabalho e Legislação				03	120	100:00:00				120	100:00:00
Desenho Arquitetônico				03	120	100:00:00				120	100:00:00
SUB-TOTAL 2				13	520	433:20:00				520	433:20:00
Projetos Integrados/CAD							4	160	133:20:00	160	133:20:00
Orçamento							02	80	66:40:00	80	66:40:00
Sistema Construtivo e Estabilidade							03	120	100:00:00	120	100:00:00
Controle da Qualidade em Obra							03	120	100:00:00	120	100:00:00
SUB-TOTAL 3							12	480	400:00:00	480	400:00:00
TOTAL FORMAÇÃO PROFISSIONAL	11	440	366:40:00	13	520	433:20:00	12	480	400:00:00	1440	1.200:00:00
Total da Carga Horária sem o Estágio	36	1440	1200:00:00	37	1480	1233:20:00	36	1440	1200:20:00	4360	3.633:20:00
Estágio Supervisionado					108	90:00:00		108	90:00:00	216	180:00:00
Carga Horária Total	36	1440	1200:00:00	37	1588	1323:20:00	36	1548	1290:20:00	4576	3.813:20:00

Fonte: PPC do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino (2013).