

ESCOLA DE CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA

ANELISE VOLKWEISS

**O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE  
NÍVEL MÉDIO: SABERES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Porto Alegre  
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

ANELISE VOLKWEISS

**O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE  
NÍVEL MÉDIO: SABERES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PGGEDUCEM) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Schifino Ferraro

Porto Alegre

2018

## Ficha Catalográfica

V921c Volkweiss, Anelise

O currículo integrado na educação profissional técnica de nível médio : saberes, desafios e possibilidades / Anelise Volkweiss . – 2018.

215 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Schifino Ferraro.

1. Currículo integrado. 2. Institutos Federais. 3. Educação profissional técnica. 4. Reflexão docente. I. Ferraro, José Luís Schifino. II. Título.

ANELISE VOLKWEISS

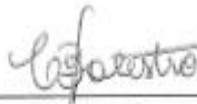
**"O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: SABERES, DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em 26 de março de 2018, pela Banca Examinadora.



Dr. José Luis Schifino Ferraro (Orientador - PUCRS)



Dra. Carla Odete Balestro da Silva (IFRS)



Dr. João Bernardes da Rocha Filho (PUCRS)

## AGRADECIMENTOS

Enfim chegou o momento tão esperado! Foram dois anos, enquanto estudante do Mestrado, em que compartilhei com professores e colegas muitas ideias, propostas, angústias, certezas que depois viraram incertezas, dúvidas que se transformaram em realizações, projetos, anotações, livros, risadas, café, pão de queijo, *e-mails*, *whats*! Foi intenso! E voou... já tinham me dito que passaria voando... comprovei...

E se hoje eu posso divulgar esta pesquisa, é porque certamente minha bagagem escolar e acadêmica e as experiências de vida foram fundamentais, agregando, e muito, ao Mestrado! Então, um agradecimento especial às *n* situações de vida, algumas nem tão boas assim, mas que fazem com que a gente amadureça e encontre forças que nem mesmo sabíamos que tínhamos! Vem pra somar, por mais que na hora pareça que só quer subtrair...

Tive professores maravilhosos... desde o Ensino Fundamental (na época era outra nomenclatura...), passando pelo Médio, Graduação, Especialização e Mestrado... Obrigada meus Mestres! Com vocês aprendi e aprendo! Além de carregar um pedacinho de vocês nas minhas aulas (acho que minha formação docente começou bem antes de eu entrar no Curso de Licenciatura, ela só não estava "oficializada"), os ensinamentos e o convívio contribuíram pra minha formação enquanto pessoa...

Cada Instituição por onde passei... seja como aluna, estagiária, funcionária do Laboratório ou como professora...obrigada! Esta trajetória só me enriqueceu! Eu sou fruto dela! E essa dissertação tem muito de vocês! E quantas amigas e amigos eu fiz? Quantas histórias? Quantas vivências?

Ao meu orientador... obrigada pela paciência! Sempre confiou em mim, me incentivando, trazendo aquela palavra amiga quando eu estava precisando, mostrando caminhos, lendo e relendo meu material... Valeu a parceria, Zé! Muito obrigada!

Esta Universidade que, a partir do momento em que, pelo processo seletivo de ingresso, me aprovou... já desde então me recebeu sempre muito bem! O pessoal da Secretaria! Sempre solícitos e muito simpáticos. Funcionários que zelam pela segurança e pela limpeza do espaço, obrigada! Somos todos gratos! Queridos professores, obrigada! Vocês fazem parte desta minha conquista!

Agradeço a CAPES... fundação que fomentou minha permanência aqui na Instituição! Espero que possam continuar investindo em Programas de Pós-Graduação, mesmo diante de um cenário crítico!

Um agradecimento mais do que especial ao *Campus* do Instituto Federal que me abriu as portas para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa! Vocês foram e são maravilhosos! Cada um que eu conheci, os amigos que fiz... Obrigada!

À minha mãe... sempre torcendo por mim... o meu muito obrigada! Eu sei que tu e o pai, mesmo que ele não esteja mais neste plano, olham por mim! Vocês são a minha primeira referência do que é ser um professor!

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul cujo tema diz respeito às possibilidades, desafios e saberes para a construção e efetivação de um currículo integrado na Educação Profissional Técnica (EPT) de Nível Médio no formato integrado. Foi selecionado um *Campus* de um Instituto Federal, localizado na região sul do Brasil, como lugar de investigação, uma vez que além das singularidades da modalidade EPT de Nível Médio, devem se considerar as especificidades da escola em que se propõe desenvolver um currículo integrado. Tendo como objetivo identificar de que forma as percepções dos profissionais da educação e dos estudantes de dois Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da escola contribuem para a construção de um currículo integrado, foram adotados procedimentos metodológicos que possibilitaram a expressão dos 138 participantes, tais como questionários e dinâmicas por meio de grupos focais (BARBOUR, 2009). A pergunta-problema orientadora da pesquisa buscou identificar quais elementos podem ser considerados significativos em processos educacionais realizados e/ou vislumbrados em uma perspectiva de currículo integrado. Após submeter os dados coletados à Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), foram identificadas seis categorias emergentes, as quais, por meio de suas unidades de sentido, forneceram algumas possíveis respostas ao problema da investigação. Os elementos considerados mais significativos foram destacados e interpretados a partir dos depoimentos que estão relacionados à construção de um currículo integrado no local investigado, como: (I) o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e de reconhecimento à instituição; (II) o entendimento da missão e dos valores de um Instituto Federal; (III) o desenvolvimento de processos pedagógicos que incluam atividades interdisciplinares e projetos de ensino, pesquisa e extensão; (IV) o cenário político-econômico-social e sua influência na construção de um currículo integrado; (V) a relação entre políticas públicas educacionais, a permanência de estudantes no *campus* e o plano de carreira dos docentes e; (VI) a qualificação e a prática reflexiva dos profissionais são importantes para promover maior qualidade ao que é desenvolvido na escola. Um projeto democrático de Educação também deve considerar a identidade da sua comunidade escolar e, por tal razão, esta pesquisa também buscou traçar o perfil do

grupo por meio de questionários. A leitura do referencial teórico acerca da EPT, tais como em Frigotto (2012; 2015), Saviani (2003; 2007; 2009), Ramos (2012; 2010; 2017), Machado (2008; 2010) e Moura (2008; 2010), evidencia que é preciso compreender a histórica relação entre *trabalho-educação-sistemas produtivos* e o trabalho como princípio educativo – vinculado à indissociabilidade entre ciência, tecnologia, cultura – para se construir um currículo integrado, principalmente em escolas que oferecem Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Currículo Integrado. Institutos Federais. Educação Profissional Técnica. Reflexão Docente.



## ABSTRACT

This dissertation is the result of a research developed in the Graduate Program in Education in Science and Mathematics, at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul, whose theme concerns the possibilities, challenges, and knowledge for the construction and implementation of integrated curriculum in the Professional Technical Education (Educação Profissional Técnica - EPT) of Secondary School in the integrated format. A *Campus* of a Federal Institute, located in the southern region of Brazil, was selected as a place of investigation, since, in addition to the singularities of the EPT modality of Secondary Education, the specificities of the school in which it is proposed to develop integrated curriculum should be considered. Aiming to identify how the perceptions of the professionals in education and of the students of two Integrated Technical Courses at the school contribute to the construction of an integrated curriculum, methodological procedures were adopted in order to allow the expression of the 138 participants, such as questionnaires and dynamics through Focal Groups (BARBOUR, 2009). The leading question of the research sought to identify which elements can be considered significant in educational processes accomplished and/or envisioned from an integrated curriculum perspective. After submitting the collected data to the Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2011), six emerging categories were identified, which, through their units of meaning, provided some possible answers to the research problem. The most significant elements were highlighted and interpreted from the statements that are related to the construction of an integrated curriculum in the place investigated, such as: (I) the development of the feeling of belonging and of recognition of the institution; (II) the understanding of the mission and values of a Federal Institute; (III) the development of pedagogical processes that include interdisciplinary activities and projects of teaching, research, and extension; (IV) the political, economic and social context and its influence on the construction of an integrated curriculum; (V) the relationship between public educational policies, the permanence of students on the *campus*, and the career plan for teachers; and (VI) the qualification and reflective practice of the professionals are important to promote higher quality in what is developed in the school. A democratic project of Education should also consider the identity of the school community and, for this reason, this research also sought to outline the profile of the group through questionnaires. The reading of the theoretical reference about EPT,

such as Frigotto (2012; 2015), Saviani (2003; 2007; 2009), Ramos (2012; 2010; 2017), Machado (2008; 2010), and Moura (2008; 2010), shows that it is necessary to understand the historical relationship among *work-education-productive systems* and the work as an educational principle – linked to the inseparability among science, technology, and culture – to build an Integrated Curriculum, especially in schools which offer Integrated Technical Courses to Secondary School.

**Keywords:** Integrated Curriculum. Federal Institutes. Professional Technical Education. Reflection on Teaching Practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem ilustrativa de atividades realizadas no Colégio das Fábricas .....	37
Figura 2 - Prédio do Liceu de Artes e Ofícios (frente para a avenida, em 1917).....	39
Figura 3 - Escola de Aprendizes e Artífices.....	41
Figura 4 - <i>Folder</i> de programa de apresentações, em homenagem ao povo chileno, promovidas pelo Asilo de Meninos Desvalidos em 1889. Internos que se destacavam na música formaram uma banda que realizava apresentações à Corte .....	43
Figura 5 - Fotografia de uma Escola Industrial e Técnica .....	48
Figura 6 - Escola Técnica Federal do Maranhão.....	52
Figura 7 - Foto de uma oficina de um Centro Federal de Educação Tecnológica.....	56
Figura 8 - Representação da distribuição de <i>campi</i> dos Institutos Federais pelo território nacional brasileiro .....	63
Figura 9 - Imagem ilustrativa de um chimarrão, também denominado de mate.....	66

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência com que os documentos acadêmicos, com as palavras-chave selecionadas, aparecem em <i>sites</i> como CAPES, SciELO e Domínio Público .....	96
Gráfico 2 - Distribuição de estudantes, por turma, do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, de acordo com o sexo. Ao todo são 23 meninos e 14 meninas.....	125
Gráfico 3 - Distribuição de estudantes, por turma, do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio, de acordo com o sexo. Ao todo são 43 meninos e 26 meninas .....	125
Gráfico 4 - Dos 32 profissionais da Educação que participaram enquanto sujeitos da pesquisa, 17 são do sexo masculino e 15 do sexo feminino.....	132
Gráfico 5 - Relação da quantidade de professores, participantes da pesquisa, que são efetivos ou substitutos.....	132
Gráfico 6 - Com relação aos profissionais que ministram as disciplinas propedêuticas, o gráfico apresenta a porcentagem de docentes que realizaram apenas licenciatura ou licenciatura e bacharelado.....	134
Gráfico 7 - Apresenta a quantidade de docentes que realizaram o bacharelado/tecnólogo e/ou Licenciatura/Formação Pedagógica .....	135
Gráfico 8 - Áreas dos cursos de pós-graduação que profissionais da Educação do <i>campus</i> investigado estão cursando neste momento.....	137
Gráfico 9 - Relação da distância entre a cidade de residência do profissional e a cidade em que está situado o <i>campus</i> .....	138

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos localizados pelos <i>sites</i> da CAPES, utilizando-se as palavras-chave “currículo integrado” e “Instituto Federal”, escritas entre aspas.....	97
Quadro 2 - Documentos localizados pelos <i>sites</i> da CAPES e SciELO, utilizando-se as palavras-chave “currículo integrado” e “prática reflexiva”, escritas entre aspas .....	101
Quadro 3 - Documentos localizados pelos <i>sites</i> da SciELO e Domínio Público, utilizando-se as palavras-chave “prática reflexiva” e “Instituto Federal”, escritas entre aspas.....	103
Quadro 4 - Divulgação dos <i>campi</i> presentes nos Institutos Federais da região sul do Brasil. A pesquisa foi desenvolvida em um destes <i>campi</i> listados .....	109
Quadro 5 - Estabelece o número de estudantes convidados a participar da pesquisa “Currículo Integrado na Educação Profissional Técnica: saberes, desafios e possibilidades”, bem como quantos de fato puderam ser incluídos como sujeitos da pesquisa por terem satisfeito um requisito fundamental: preenchimento e entrega do termo de Consentimento e/ou Assentimento .....	111
Quadro 6 - Apresenta o número de estudantes, técnicos e docentes que compõem os sujeitos da pesquisa, por meio de participação em responder ao Questionário (válido para todos os participantes) e presença nas dinâmicas de grupos focais .....	115
Quadro 7 - Identifica quantos estudantes assinalaram, no questionário, cada um dos fatores que os motivaram a ingressar no Instituto Federal, segundo uma graduação, sendo o 1º fator o principal.....	129
Quadro 8 - Apresenta as categorias que emergiram, e suas respectivas unidades de sentido, a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) .....	141

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Idade dos estudantes do 1º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.....	126
Tabela 2 - Idade dos estudantes do 2º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.....	126
Tabela 3 - Idade dos estudantes do 3º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.....	126
Tabela 4 - Idade dos estudantes do 1º ano do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio.....	126
Tabela 5 - Idade dos estudantes do 2º ano do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio.....	126
Tabela 6 - Idade dos estudantes do 3º ano do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio.....	127
Tabela 7 - Idade dos estudantes do 4º ano do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio.....	127
Tabela 8 - Quantidade de estudantes do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio que estão realizando ou não atividades como estágio ou trabalho com vínculo empregatício .....	128
Tabela 9 - Quantidade de estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio que estão realizando ou não atividades como estágio ou trabalho com vínculo empregatício .....	128
Tabela 10 - Formação escolar dos 32 profissionais da Educação que participaram da pesquisa .....	133
Tabela 11 - Formação acadêmica dos 32 profissionais da Educação que participaram da pesquisa. Quatro docentes realizaram mais de uma formação superior.....	133
Tabela 12 - Relação da quantidade de profissionais da Educação do <i>campus</i> que concluíram algum curso de Pós-graduação nível <i>lato sensu</i> e/ou <i>stricto sensu</i> .....	135
Tabela 13 - Relação de profissionais da Educação que apresentam, pelo menos, um curso de Pós-graduação na área da Educação ou Ensino .....	136

Tabela 14 - Relação de profissionais da Educação que apresentam, pelo menos, um curso de Pós-graduação na área técnica ou específica relacionada à sua Graduação .....	136
Tabela 15 - Relação de docentes e técnicos que, durante a pesquisa no <i>campus</i> , estavam realizando alguma pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> .....	137
Tabela 16 - Fatores que motivaram a entrada dos profissionais da Educação em um Instituto Federal. As alternativas foram dadas no questionário, com a possibilidade de outros fatores serem citados pelos profissionais.....	139
Tabela 17 - Códigos utilizados para identificar a origem dos trechos escolhidos para comporem o metatexto.....	142

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EAA	Escola de Aprendizizes e Artífices
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional Técnica
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Acre
IFC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Memória da Administração Pública
MEC	Ministério da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEFOP	Paradigmas Educacionais e Formação de Professores
PPGEDUCEM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional



PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNEDs	Unidades descentralizadas de ensino
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1 JUSTIFICATIVA, PERGUNTA-PROBLEMA, OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	22
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>27</b>
2.1 A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAS PRODUTIVAS AO LONGO DOS ANOS PELO MUNDO: BREVE RESGATE HISTÓRICO DAS COMUNIDADES PRIMITIVAS ATÉ A IDADE CONTEMPORÂNEA .....	27
<b>2.1.1 Comunidades Primitivas na Pré-História: Produção Comunal .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1.2 Antiguidade Greco-Romana .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1.3 Feudalismo na Idade Média .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1.4 Sociedade Capitalista da Idade Moderna .....</b>	<b>33</b>
<b>2.1.5 Idade Contemporânea .....</b>	<b>33</b>
2.2 HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO E EVOLUÇÃO DE ESCOLAS PROFSSIONALIZANTES NO BRASIL.....	34
<b>2.2.1 Brasil Colônia (Idade Moderna).....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.2 A chegada da família real no Brasil em 1808 (Idade Contemporânea) .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2.3 Fundação do Império em 1822 (Idade Contemporânea) .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2.4 Brasil Republicano (Idade Contemporânea) .....</b>	<b>40</b>
2.2.4.1 Escolas de Aprendizes e Artífices (1909).....	40
2.2.4.2 Liceus Profissionais (1937) .....	45
2.2.4.3 Escolas Industriais e Técnicas (1942) .....	48
2.2.4.4 Escolas Técnicas (1959) .....	52
2.2.4.5 Destaque à Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) .....	53
2.2.4.6 Centros Federais de Educação Tecnológica (1978) .....	55
2.2.4.7 Destaque à Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) .....	56
2.2.4.8 Destaque ao Decreto nº Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997) .....	58
2.2.4.9 Destaque ao Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) .....	59
2.2.4.10 Destaque à Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) .....	62
2.3 INSTITUTOS FEDERAIS: DA CRIAÇÃO AOS DIAS DE HOJE.....	62
2.4 DA FRAGMENTAÇÃO À INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	67

2.5 A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA COM VISTAS À CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM CURRÍCULO INTEGRADO .....	74
2.6 ESTADO DO CONHECIMENTO .....	95
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>106</b>
3.1 CLASSIFICAÇÃO GERAL DA PESQUISA .....	106
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	107
3.3 <i>LOCUS</i> EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO.....	108
3.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	110
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	111
<b>3.5.1 Traçando o perfil dos sujeitos da pesquisa por meio do preenchimento de um questionário .....</b>	<b>112</b>
<b>3.5.2 Compreender o fenômeno a partir de entrevistas semiestruturadas aplicadas por meio da dinâmica em grupos focais e questionários .....</b>	<b>112</b>
3.5.2.1 Grupos focais .....	113
3.5.2.2 Entrevistas semiestruturadas .....	115
<b>3.5.3 Estado do conhecimento.....</b>	<b>117</b>
3.6 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS .....	118
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>123</b>
4.1 PERFIL DOS SUJEITOS.....	123
4.1.1 Quem são os estudantes que participaram da pesquisa? .....	124
4.1.2 Quem são os professores e técnicos que participaram da pesquisa? ...	131
4.2 Considerações acerca da análise do material empírico da pesquisa .....	139
<b>4.2.1 A construção do metatexto: etapa da <i>comunicação</i> de uma Análise Textual Discursiva .....</b>	<b>142</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>186</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO ENTREGUE AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO ENTREGUE AOS ESTUDANTES</b>	<b>207</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO ENTREGUE AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES .....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES .....</b>	<b>212</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Dois dos três finalistas da Categoria Jovens Protagonistas do 4º Prêmio RBS de Educação – Para entender o Mundo - são alunos do IFSul. [...] Manuela está concorrendo com o projeto Mala da leitura: porque ler é também viajar. Felipe chegou a final com o projeto Traçando o Perfil do Leitor. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2016)

Estudantes de diversos *campi* do Instituto Federal Farroupilha vão realizar manifestações em defesa da educação pública em Santa Maria na próxima segunda-feira (10). Alguns *campi* já confirmaram a participação. [...] Desde o dia 29 de setembro, alunos do IF Farroupilha estão realizando atos em defesa da educação pública e contra o Projeto de Emenda Constitucional 241 (PEC 241), que fixa limites de investimentos, contra a Medida Provisória 746 (MP 746), que reformula o Ensino Médio e contra o Projeto de Lei 257 (PL 257) que propõe cortes nos direitos trabalhistas. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, 2016)

Alunos, sociedade civil e lideranças indígenas participam de diagnóstico no *Campus* Tarauacá. Participantes fazem avaliação da participação da comunidade externa no Planejamento Estratégico do IFAC. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA ACRE, 2016)

Estudante do IF Baiano concorre a uma vaga no Parlamento Juvenil do Mercosul. [...] Para participar da seleção, Mariana submeteu o projeto “Protagonismo Juvenil no Meio Rural”. O projeto dela estimula a criação de canais de comunicação para ampliar a participação dos jovens nos espaços sociais. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2016)

A estudante do 4º do curso Técnico em Informática, Nicole Rita Pereira Ribeiro, está em Brasília desde domingo, 25 de setembro de 2016, onde participa durante toda a semana do programa 'Parlamento Jovem Brasileiro' (PJB). [...] Nicole foi selecionada em 1º lugar no estado com o projeto de lei que dispõe sobre "a obrigatoriedade da pedagogia hospitalar nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação e dá outras providências". Ele representa o Rio Grande do Sul com outros quatro jovens. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL, *CAMPUS* OSÓRIO, 2016)

*Campus* Macau promove o 1º Open Day na área de Recursos Pesqueiros. Acontece nesta quinta-feira (11) o evento com tema "O Técnico em Recursos Pesqueiros e o seu Mercado de Trabalho" que trará palestras e encontros para conhecimento do mercado de trabalho e abrangência de assuntos relacionados à profissão. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO NORTE, *CAMPUS* MACAU, 2016)

Eis uma maneira diferente de apresentar o Instituto Federal (IF) a quem pouco ou nunca ouvira falar deste estabelecimento de ensino, pesquisa e extensão. Suas contribuições no campo do desenvolvimento científico, tecnológico e humano podem ser brevemente vislumbradas nos trechos citados.

Estudantes de diferentes cursos, independentemente a qual instituto estejam vinculados, participam de atividades culturais, científicas e tecnológicas ofertadas

dentro e fora dos IFs, tais quais as mencionadas. Produção científica, preparo para o mundo do trabalho, política de inclusão, responsabilidade social e ambiental, estímulo ao empreendedorismo e oferta de intercâmbio internacional exemplificam algumas das ações e/ou metas que colaboram para a formação integral do sujeito que ingressa em um Instituto Federal, seja ele estudante, professor ou técnico.

Os 38 Institutos Federais foram criados pela Lei Nº 11.892 (BRASIL, 2008), no seu artigo 5º, em 29 de dezembro de 2008. São autarquias do Poder Executivo Federal que se configuram, segundo dados do Portal da Rede Federal (2016), numa rede de 644 *campi* presentes em todos os estados brasileiros. O referido dispositivo legal supracitado converteu as já existentes Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), escolas agrotécnicas, escolas técnicas federais, escolas vinculadas a universidades e a maioria dos Centros Federais de Educação Profissional Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (ou simplesmente Institutos Federais).

A modalidade Educação Profissional e Tecnológica perpassa tanto pela Educação Básica, por meio da oferta de cursos de Educação Profissional Técnica (EPT) de Nível Médio, quanto pelo Ensino Superior. Com relação à EPT de Nível Médio, foco desta pesquisa, pode ser desenvolvida articulando-se ao Ensino Médio, nas formas *integrado* ou *concomitante*, ou ainda subsequente (cursos técnicos pós Ensino Médio). Além dessas possibilidades, os IFs oferecem curso Superior (Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Tecnólogos) e Pós-Graduação (Especializações, Mestrados Acadêmico e Profissional e Doutorados).

Voltado a ofertar escolarização e profissionalização às comunidades locais, os IFs, subsidiados por recursos de origem pública, parecem vivenciar um período de incertezas. Políticas públicas que congelam investimentos na Educação, projetos de lei que desconsideram as bases ideológicas de docentes e discentes e reformas polêmicas e pouco discutidas promovem uma *tentativa* de sepultamento da tríade educação pública, gratuita e de qualidade, nas esferas federal, estadual e/ou municipal.

Não trato aqui de esmiuçar as manobras que obstaculizam o acesso a uma educação emancipatória, que luta pela autonomia do sujeito e está pautada no pensamento crítico e reflexivo. No entanto, é importante e desejável que governo, sociedade e comunidade escolar resgatem o real sentido dos processos educativos, compreendendo que o espaço educacional, por si só, já é privilegiado por oportunizar

discussões acerca das relações humanas, condições de trabalho, inovação científica e tecnológica – suas relações com a sociedade e meio ambiente –, identidade e gênero, desigualdades sociais, justiça, inclusão entre tantos outros temas. Um ambiente que promova a expressão artística e intelectual, a criatividade, a dúvida, a curiosidade, o encantamento. Eis aí toda a perspectiva de colaborar pela formação integral do estudante: refutar sua mera apropriação de informações descontextualizadas a serem materializadas em instrumentos avaliativos. Pautar-se pela formação integral é também possibilitar um promissor espaço socioafetivo e pedagógico para que o estudante desenvolva suas habilidades, relacione os conhecimentos científicos a situações vivenciadas, reconheça a autonomia como elemento importante para sua aprendizagem. Em se tratando de EPT de Nível Médio ofertada na forma integrada, a qual é objeto de estudo nesta pesquisa, ressalva-se o peso da formação de cidadãos para o mundo do trabalho, articulando-se conhecimentos específicos, os quais habilitam o sujeito a exercer determinada profissão de nível médio, aos conhecimentos formalmente chamados de propedêuticos, presentes nos programas de Ensino Médio Regular.

Ressalta-se que não é de exclusividade da escola ser um ambiente de aprendizagem, uma vez que museus, jardins botânicos, teatros também se constituem em espaços que promovem a construção do conhecimento. No entanto, as escolas, as universidades e, também, os Institutos Federais, por terem como escopo a garantia da aprendizagem do sujeito, respeitando a sua individualidade, necessariamente precisam refletir sobre as teorizações e ações realizadas nestes espaços formais de educação, tendo em vista as repercussões na vida do estudante. Para corroborar a discussão, Zabala (1998, p. 29) aponta que:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.

Acrescento ainda que as reflexivas discussões coletivas entre os membros da equipe escolar devem encontrar eco no resgate do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Este documento, ao primar pelo desenvolvimento do sujeito nas dimensões humana (biológica, social, psicológica e espiritual), científica, tecnológica e ambiental,

ao levar em conta o perfil dos estudantes e a comunidade circundante, ao apontar projetos educativos necessários aos processos de ensino e aprendizagem, não é garantia de que seja, de fato, posto em prática.

Uma escola não se faz a partir de boas ideias e intenções engavetadas. A escola é uma instituição feita por pessoas, devendo estar conectada à realidade local e global. É importante resgatar o explicitado no papel, promover discussões entre os membros que a compõem (professores, estudantes, gestores, equipes multidisciplinares, família), levar em consideração o contexto político-econômico-social-ambiental e, principalmente, o papel da escola. No que diz respeito às singularidades da Educação Profissional, cabe ainda à equipe de profissionais que atuam neste segmento aprofundar o entendimento desta modalidade, resgatando a relação histórica entre trabalho, educação e sistemas produtivos, de modo a incluir o trabalho como princípio educativo. Dessa forma, a escola caminha em direção à construção e à efetivação de um currículo integrado.

## 1.1 JUSTIFICATIVA, PERGUNTA-PROBLEMA, OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Diante do exposto, a pesquisa científica desenvolvida em um *campus* de um Instituto Federal da região sul do Brasil **justifica-se** pela importância do pensamento crítico e reflexivo, com foco no professorado, nos demais profissionais da educação<sup>1</sup> e nos estudantes, como mola propulsora para (re)significação do papel desta instituição formal de ensino, com vistas à implementação de um currículo integrado consoante à realidade educacional do *campus*. A construção de processos educativos em sintonia com a identidade e a missão da escola e que sejam de fato significativas ao desenvolvimento integral do alunado perpassam pelo contexto multidimensional<sup>2</sup> vigente na época presente e, principalmente, pelo olhar daqueles que atuam na e pela Educação. Assim sendo, é preciso dar voz e ouvidos aos docentes, estendendo ainda aos gestores, equipes multidisciplinares e estudantes. Pressupostos teóricos, narrativas do que já é feito, propostas a serem realizadas, desafios enfrentados e

---

<sup>1</sup> Consideram-se aqui profissionais da educação todos aqueles que, de alguma forma, dentro de sua especificidade, relacionam-se com estudantes no espaço escolar. Podemos citar, além de professores, os gestores, orientador educacional, supervisor pedagógico, assistente de aluno, entre outros.

<sup>2</sup> A contexto multidimensional refiro-me aquele que engloba os fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, entre outros.

perspectivas se somam em diálogos coletivos e encorajam mudanças necessárias a serem feitas, qualificando ainda mais a prática já realizada no espaço em questão.

Os Institutos Federais apresentam especificidades e singularidades próprias que colaboram para a constituição do seu ideário, como a formação para o mundo do trabalho, e não somente mão de obra para atender às necessidades de mercado, e que o estudante seja ciente de e atuante por uma sociedade mais justa e igualitária, empregando seus conhecimentos científicos e tecnológicos a favor, e não contra os direitos humanos, sociais e ambientais. Mas de que forma estas questões são levantadas? Como a prática na sala de aula verbaliza, em diferentes momentos e por todas as disciplinas, o compromisso daqueles que lá estudam para com sua comunidade local e global? Como vem sendo discutida e realizada a integração curricular das disciplinas de formação básica e técnica com vistas à formação integral do sujeito na concepção da politecnicidade<sup>3</sup>?

Questões como essas precisam permear pelas unidades dos Institutos Federais, possibilitando, assim, reflexões que conduzam ao estabelecimento de um ambiente de aprendizagem rico em construção de conhecimento e comprometido com as dimensões de formação humana, desenvolvimento científico e tecnológico, além de preparo do cidadão para o mundo do trabalho. A propósito, qualquer escola, seja profissionalizante ou não, constrói seu próprio currículo integrado quando leva em consideração o perfil da comunidade escolar, missão e valores da Instituição maior a qual pertence, o contexto sócio-político-econômico, a realização de práticas interdisciplinares e significativas aos interesses dos estudantes, entre outros.

O *campus* investigado, até o momento, oferta os Cursos Técnicos em Eletromecânica e em Informática, ambos integrados ao Ensino Médio e com duração de 4 anos cada e o Curso Subsequente em Eletroeletrônica, com duração de 2 anos. A presente pesquisa tem foco nos estudantes dos Cursos Integrados e nos profissionais da Educação que atuam diretamente nestes cursos.

Considerando então o cenário atual em que os Institutos Federais estão inseridos, a sua missão e o papel reflexivo e atuante da escola, apresento como **pergunta-problema**: *A partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa e de*

---

<sup>3</sup> Politecnicidade, segundo Saviani (2003), não é o conjunto de múltiplas técnicas, como o nome pode sugerir, mas sim a integração entre diferentes princípios que possibilitam ao sujeito o desenvolvimento multilateral. Portanto não se tem por objetivo adestrar um trabalhador para que execute determinada tarefa.



*embasamento teórico, quais elementos podem ser considerados significativos aos processos educacionais realizados e/ou vislumbrados em uma realidade escolar específica na perspectiva de um currículo integrado, atendendo as singularidades da Educação Profissional Técnica de Nível Médio?* Aos sujeitos não lhes foi dito diretamente o que seria um currículo integrado, mas seus depoimentos foram por mim problematizados, com apoio de referencial teórico, a fim de se destacar o quê em suas falas pode ser apontado como um elemento importante à construção de um currículo integrado.

Como ação para conduzir o enfrentamento da pergunta-problema e, ao término da pesquisa, apresentar respostas pertinentes e esclarecedoras, o **objetivo geral** foi delineado a partir da perspectiva de sujeitos que frequentam o local a ser analisado: Identificar de que forma as percepções de profissionais da educação e de estudantes de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de um *campus* de um Instituto Federal contribuem para a construção de um currículo integrado e em sintonia com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Buscando atender ao objetivo geral proposto, lancei os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Identificar e analisar as contribuições teórico-práticas de profissionais da Educação com relação às possibilidades e às dificuldades para efetivação de um currículo integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- b) Investigar as percepções do alunado relacionadas às práticas realizadas na Instituição, considerando as dimensões pedagógica, biopsicossocial e contexto sócio-político-econômico, e que podem ser problematizadas quando se pretende construir um currículo integrado;
- c) Estabelecer, a partir de alguns indicadores, o perfil dos profissionais da Educação e dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados em Eletromecânica e em Informática, como um dos requisitos para se construir um currículo integrado;
- d) Possibilitar espaços de reflexão sobre o currículo integrado entre os membros da comunidade escolar a partir da realização de grupos focais;
- e) Conhecer o processo histórico da relação entre escola, trabalho e meios de produção e seus reflexos na construção e efetivação de um currículo integrado.

Os recortes de notícias postados em *sites* oficiais de diferentes institutos, apresentados no início desta Introdução, já esboçam, por si só, o envolvimento de estudantes e professores com processos educativos de qualidade. Para tanto, é preciso incentivar o diálogo coletivo entre os profissionais da educação que atuam no *campus* investigado, possibilitando uma prática reflexiva, crítica e com vistas à qualificação das ações realizadas. Esta pesquisa se propõe, em um primeiro momento, justamente a isso.

A voz dos estudantes, seus anseios e contribuições, também devem ser incluídos. Assim como os profissionais que lá atuam, o corpo discente almeja por um espaço de aprendizagem cada vez mais qualificado para o entrelaçamento entre o conteúdo abordado, a didática utilizada e as especificidades da EPT de Nível Médio. Desta forma, também precisam farte parte dos espaços dialógicos.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, a saber: introdução, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, resultado e discussão e, por fim, as considerações finais. Na introdução, primeiro capítulo, o tema sobre EPT de Nível Médio é, brevemente, contextualizado e articulado à importância da prática docente reflexiva, inclusive nos espaços de atuação profissional. São apresentados a justificativa, o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos, anunciando assim as intenções da pesquisadora para com esta investigação.

No segundo capítulo, composto pela fundamentação teórica, proponho-me a apresentar ao leitor contribuições de autores que teorizam a respeito da Educação Profissional à luz de diferentes momentos históricos que permearam a História da humanidade. Na primeira seção, é realizado um resgate de fatos, desde a Pré-História até a Idade Contemporânea, identificando que, desde os primórdios, o trabalho manual foi associado como sendo socialmente inferior, havendo, portanto, uma equivocada relação entre “trabalho, educação e sistemas produtivos”. Essa perspectiva reverbera em muitas políticas públicas, fazendo jus à necessidade de desenvolvermos nas escolas o “trabalho como princípio educativo”. Na segunda seção, o foco na História do Brasil é apresentado como uma trama articulada entre legislação, rumos da EPT de Nível Médio no país, desde sua implementação, e a dualidade existente na estrutura de ensino. A terceira seção enfatiza os Institutos Federais e sua relação com ciência, tecnologia, cultura. A quarta seção aborda a importância da integração curricular na modalidade EPT ao Ensino Médio não ser apenas organizacional, mas, principalmente, segundo pressupostos filosóficos e

pedagógicos. Na quinta seção discuto sobre a importância da prática docente reflexiva, no espaço educativo, como um repensar quanto à identidade docente e de que forma é possível qualificar o ambiente de aprendizagem. Na sexta seção apresento uma análise das publicações acadêmicas a respeito de currículo integrado, Institutos Federais e prática docente reflexiva, cujos resultados foram obtidos graças ao método “Estado de Conhecimento”.

No terceiro capítulo, de procedimentos metodológicos, delinheiro de que forma a pesquisa foi conduzida, apresento a natureza, a abordagem e o tipo de pesquisa, além dos sujeitos, instrumentos de coleta de dados e método de análise.

O quarto capítulo é destinado à divulgação e discussão dos resultados obtidos, com reflexões minhas alicerçadas em referencial teórico sobre currículo integrado, envolvendo interdisciplinaridade, prática docente reflexiva, mundo do trabalho, entre outros.

No quinto e último capítulo exponho minhas considerações finais que, a partir desta investigação, ensejam novas perspectivas de continuidade do trabalho referente à integração curricular.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o objetivo de fornecer subsídios teóricos que possibilitem melhor entendimento acerca do tema, este capítulo apresenta contribuições de autores que versam sobre a Educação Profissional, Institutos Federais, trabalho como princípio educativo, prática docente reflexiva e integração curricular entre os conteúdos da educação básica e ensino técnico. A fim de mapear aquilo que tem sido produzido pelo meio acadêmico envolvendo esses três eixos mencionados, realizou-se o Estado do Conhecimento também aqui apresentado.

### 2.1 A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAS PRODUTIVAS AO LONGO DOS ANOS PELO MUNDO: BREVE RESGATE HISTÓRICO DAS COMUNIDADES PRIMITIVAS ATÉ A IDADE CONTEMPORÂNEA

Entender a trajetória da implementação e das transformações pelas quais as escolas, principalmente as ditas de caráter profissionalizante, vêm passando ao longo dos anos é um convite à reflexão. O vínculo entre trabalho e educação remonta desde os tempos mais primitivos. Por tal razão, um *giro* pela História, iniciando pela análise das comunidades primitivas até os dias atuais, faz-se necessário para relacionarmos esses dois pontos – trabalho e educação – às questões políticas, econômicas e sociais vigentes em cada época e que trazem reflexos para a atualidade. Desta forma, ao longo dos períodos descritos serão feitas análises no que tange à relação trabalho-educação-sistemas de produção na perspectiva do trabalho como princípio educativo. A periodização da História, tal qual é apresentada nesta sessão, é fruto de uma convenção amplamente reconhecida, ainda que não livre de objeções e controvérsias, mas que alcança certa finalidade por possibilitar uma organização didática dos acontecimentos.

#### 2.1.1 Comunidades Primitivas na Pré-História: Produção Comunal

Há cerca de 40 mil anos, os primeiros grupos humanos eram povos nômades que lidavam com a Natureza para garantir sua subsistência. Por meio do trabalho – pesca, caça, coleta – lidavam não somente com a natureza, mas também com outros

homens. Ao trabalhar, aprendiam. E isso era passado de geração a geração (SAVIANI, 2007).

O modo de produção era comunal (comunismo primitivo), uma vez que, não havendo distinção de classes, a totalidade daquilo que era produzido seria dividido entre todos. Portanto, o trabalho era comum aos membros dessa comunidade e, nessa ação, todos aprendiam, todos se educavam, todos tinham acesso ao trabalho por ser um direito e um dever de todos (SAVIANI, 2007). De acordo com Moura (2010, p. 8), o trabalho pode ser visto como uma obrigação coletiva “[...] porque é a partir da produção de todos que se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros empobrecem e vivem à margem.”. Neste mesmo sentido, Frigotto (2012) também concorda que se trata de um direito e de um dever de todos:

Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se construir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução. (FRIGOTTO, 2012, p. 61)

### **2.1.2 Antiguidade Greco-Romana**

Damos um salto cronológico das comunidades primitivas até a Antiguidade, sem o intuito, é claro, de desmerecer os acontecimentos neste ínterim, apenas como forma de sistematizar o registro dos momentos históricos, destacando suas diferenças, mas entendendo que a passagem de um modo a outro se dá de forma gradual.

A produção comunal, presente nas comunidades primitivas, perde força a partir do momento em que o homem passa a ter o controle privado da terra. Segundo Saviani (2007), os proprietários passaram a viver do trabalho alheio, já os demais precisavam trabalhar para garantir não somente o seu próprio sustento, mas também de toda uma classe que tinha a prerrogativa de não precisar lidar com a natureza para subsidiar sua existência, ou seja, não precisavam trabalhar.

Aqui podemos mencionar, ainda que seja discutida ao longo desta dissertação, a questão do trabalho como princípio educativo no seu sentido ontológico e no seu sentido histórico. Cabe ressaltar que Saviani (2007), por exemplo, prefere a

denominação histórico-ontológico, por compreender que não é possível examinar primeiramente um e, na sequência o outro. Para o autor, não deve haver a conjunção “e” ligando os dois sentidos, mas sim que sejam desenvolvidos sob uma perspectiva em conjunto, preferindo, por tanto, a utilização de um hífen entre os dois termos, ainda que o próprio autor, por vezes, refira-se ao sentido ontológico e histórico, sem hífen.

À medida que o ser humano lida com a natureza, como forma de garantir seu sustento, utilizando o trabalho como mediador desse processo, temos aí seu sentido ontológico. Frigotto (2015), nesta perspectiva, refere-se ao trabalho como produção de valores de uso que se fazem imprescindíveis à satisfação das necessidades humanas, como por exemplo: “Em qualquer sociedade e época histórica, portanto, os seres humanos necessitam dedicar um tempo de trabalho para responder às suas necessidades vitais (comer, beber, ter onde abrigar-se, etc.)” (FRIGOTTO, 2015, p. 237).

Complementando o conceito, Saviani (2007) claramente pontua que “[...] diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades” (SAVIANI, 2007, p. 154). Ramos (apud ARAÚJO; SILVA, 2017) colabora ao refletir que esta transformação da natureza, feita pelo homem por meio do trabalho usando suas mãos e pensamento, permitiu-lhe ter melhor qualidade de vida e, da mesma forma, ao longo deste processo, os seres humanos ao mesmo tempo em que se formam, também se educam.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011) sinalizam que nesta relação, entre ser humano e natureza, além da transformação da natureza e de si mesmos, o trabalho como atividade prática também gera conhecimento, cultura e conscientização. Para os autores: “O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho na sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 2).

Importante ressaltar que autores como Saviani (2007), Ramos (apud ARAÚJO; SILVA, 2017), Frigotto (2015), entre outros, abordam o trabalho no seu sentido histórico e ontológico fundamentado em abordagens marxistas.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural

como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e, ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983, p. 149)

No entanto, ao longo da História podemos observar que o trabalho, por passar a ser diferenciado em função de divisão de classes, assume diferentes dimensões, tais como a escravocrata, a servil, a assalariada. A partir disso, além de seu sentido ontológico, deve ser analisado no interior de uma perspectiva histórica. Segundo Ramos (2010), pelo sentido histórico, trabalho é categoria econômica e práxis produtiva. Saviani (2003) diz que, ao longo da História Humana, muitas foram as formas de produzir a existência humana, como o comunismo primitivo (explicado anteriormente), o modo de produção asiático, o escravocrata, o feudal e, finalmente, o modo de produção capitalista. Todos esses constituem o trabalho pelo sentido histórico. Se antes havia a compreensão de que o trabalho era um direito e um dever de todos<sup>4</sup> e que, portanto, lidar com a natureza garantiria o sustento, com a divisão de classes houve uma ruptura entre os homens que teriam seu trabalho explorado e aqueles que explorariam o trabalho alheio.

Para muitos, desenvolver um currículo com base no trabalho, enquanto princípio educativo, pode parecer bastante contraditório, uma vez que “trabalho” está sensivelmente atrelado à ideia de alienação, de exploração. No entanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011) fazem uma abordagem do trabalho não como uma técnica didática ou metodológica dos processos de ensino e de aprendizagem, mas acentuam o sentido ético-político que deve ser assumido pelos educadores. Já que a necessidade de se alimentar, de proteger-se das intempéries é comum a todos os seres humanos, e por meio do trabalho é possível criar as condições para tal, logo:

É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivam do trabalho dos outros [...]. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 9)

Por isso faz-se necessário que no Ensino Médio, as escolas possam incluir o trabalho como princípio educativo. Nas palavras de Saviani (2003, p. 135), “[...] o

---

<sup>4</sup> Ressalvo, aqui, que o trabalho de uma dona de casa, a produção intelectual de um estudante, tudo isso é trabalho e merece ser valorizado.

currículo escolar, desde a escola elementar, guia-se pelo princípio do trabalho como o processo através do qual o homem transforma a natureza”. De acordo com o autor, se no Ensino Fundamental a concepção de trabalho é desenvolvida de maneira implícita, no Ensino Médio é preciso que os mecanismos de produção de uma sociedade, feitos por meio do trabalho, sejam explicitados.

Nas comunidades primitivas, a todos os integrantes o processo de educação coincidia com o processo de trabalho. Com o escravismo antigo, passa a haver uma separação: há uma educação dirigida à classe proprietária (homens livres), em que, por meio da escola, seriam desenvolvidas atividades intelectuais, com foco na Arte da palavra e nos exercícios físicos visando à ludicidade ou à pretensão militar, e outra educação destinada à classe não proprietária (escravos e serviçais), em que as informações, necessárias à produtividade, eram assimiladas durante o próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

Assim sendo, a escola surgiu, primeiramente, com o intuito de oferecer o que fazer àqueles que dispunham de “tempo livre”, qual seja, em função de “privilegiada” origem social, não precisariam trabalhar – apesar de dependerem do trabalho alheio – e, por tal razão, seu tempo ocioso precisava ser preenchido (SAVIANI, 2007). Em uma publicação anterior, Saviani (2003) ressalta que, na Grécia Antiga, se a escola era o local de ócio, o ginásio era o espaço destinado à prática de esportes. Evidentemente, tanto um, quanto o outro, eram acessíveis somente a uma parcela da população: àquela em que se reservava o direito ao trabalho intelectual. Esse sim seria valorizado. O trabalho manual, associado à atividade escravocrata, era visto como inferior e que, portanto, não deveria tomar espaço nas escolas destinadas à elite.

Na Grécia e Roma antiga vê-se o dualismo da educação fincar raízes de forma clara, explícita: uma educação para a classe dominante, por meio da escola – subsidiada pelo Estado – que, na Grécia antiga se desenvolveu como “paideia”; e uma outra educação destinada aos escravos, sem acesso à cultura, e realizada no próprio processo de trabalho, a chamada educação “duleia” (SAVIANI, 2007).

Para os escravos que aprendiam durante o trabalho, reforça-se que tinha uma conotação diferente à educação dos indivíduos daquelas comunidades primitivas que também se educavam pelo processo do trabalho. Para os primeiros, a educação durante o trabalho era uma forma de consolidar sua suposta inferioridade perante as classes dominantes; já no segundo caso, apreender a natureza por meio do trabalho,



tirando dela seu próprio sustento e promovendo, ao mesmo tempo, sua educação e dos demais, demonstravam o quanto o trabalho e a educação estavam vinculados de forma positiva.

### **2.1.3 Feudalismo na Idade Média**

A Idade Média compreende um vasto período da história: são mil anos que remontam desde a queda do Império Romano até a tomada de Constantinopla. Os dados aqui apresentados representam um recorte histórico que, de forma alguma, contemplam a magnitude deste período, da mesma forma que os demais elementos históricos trazidos nesta pesquisa não representam a totalidade da história. No entanto, ao considerá-los como importantes para a sequência da presente problematização, optou-se por enfatizar uma forma de organização social e política do período em questão: o feudalismo.

De acordo com Saviani (2007), assume-se na Idade Média uma nova forma de organização da sociedade baseada em uma organização feudal. Por meio de técnicas simples, o cultivo da terra era realizado pela mão de obra servil (camponeses) capaz de sustentar a sociedade da época, incluindo a classe dominante, compostas por senhores feudais (os donos das propriedades) e os integrantes da Igreja (o Clero). A produção das propriedades rurais deveria ser capaz de autossustentá-las, sem necessidade de gerarem-se produtos em quantidade maior que seu consumo. Portanto, a escravidão foi se extinguindo aos poucos (SANTOS, 2013).

O Clero tinha acesso ao trabalho intelectual por meio das “Escolas Monarcais”, a fim de que pudessem se instruir (SAVIANI, 2003). A educação não era universal, pelo contrário, para poucos. Em meio a uma população analfabeta, os filhos de nobres, assim como o clero, tinham acesso à escola. No entanto, Santos (2013) coloca que a Educação não era tão valorizada pelos nobres, os quais empregavam seus esforços em obter êxitos nas batalhas bélicas e, portanto, a educação ganhou espaço de destaque mesmo foi entre os grupos religiosos. Por esta razão, houve ênfase na leitura da Bíblia, as artes se voltavam para a exaltação do divino: a Igreja Católica, por meio de seus textos oficiais, tomava as rédeas da instrução.

#### **2.1.4 Sociedade Capitalista da Idade Moderna**

Se antes as relações humanas eram estabelecidas por meio do direito consuetudinário, em que as leis, as normas, não estavam postas por escrito, mas sim advindas dos costumes de uma determinada sociedade, o direito positivo, aquele em que os princípios e regras estão documentados formalmente, passa agora a fazer parte desta nova sociedade capitalista e contratual (SAVIANI, 2003).

De acordo com Saviani (2003), para que todos pudessem compreender as leis, impressas agora por meio de um código escrito, era necessário que toda a população, independente da condição social, fosse alfabetizada. E, para tanto, a escola seria o caminho, por excelência, para viabilizar a instrução generalizada. Se antes a escola era um privilégio da classe dominante, agora, em função da evolução do sistema de normatização da sociedade, passa a ser vista como necessária também à classe trabalhadora.

Nas formas de sociedade anteriores, a escola podia ficar restrita àquela pequena parcela da sociedade que precisava desenvolver esse tipo de trabalho. A sociedade capitalista, cujo eixo passa a girar em torno da cidade, incorpora, na própria forma de organização, os códigos escritos, gerando a necessidade de que todos possam dominá-los. Decorre daí a proposta de universalização da escola e é sobre essa base que vão se estruturar os currículos escolares. (SAVIANI, 2003, p. 135)

A Idade Moderna também se consagrou pelo período de colonização na América. É nessa era que se inicia a colonização portuguesa no território que hoje é a República Federativa do Brasil.

#### **2.1.5 Idade Contemporânea**

Este período tem como marco inicial a Revolução Francesa, em 1789, e se estende aos dias de hoje. Podemos elencar diversos acontecimentos que permeiam esta era, tais como Revolução Industrial, 1ª e 2ª Guerras Mundiais, criação das Nações Unidas, corrida espacial e corrida armamentista, queda do muro de Berlim e reunificação da Alemanha, crise ambiental, inconfidência ou conjuração mineira, chegada da família real no Brasil, fim da escravidão no Brasil, revolta da vacina, guerra dos canudos, semana da Arte Moderna, Era Vargas, governos militares, diretas já, Constituição Federal de 1888, entre muitos outros acontecimentos.

A partir de agora, detenho-me em explorar aspectos históricos, políticos, educacionais, sociais e legais ocorridos no Brasil, além de sua relação com o cenário internacional, para traçar um paralelo entre tal contexto e a Educação Profissional da contemporaneidade no país: suas possibilidades, seus desafios, seus imbróglis, sua concretização.

## 2.2 HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO E EVOLUÇÃO DE ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES NO BRASIL

Nesta segunda sessão do capítulo da Fundamentação Teórica, quero propor um “voo rasante” pela história da Educação Profissional no Brasil. Voo porque pretendo apresentar um panorama geral dos vínculos estabelecidos entre princípios educativos, trabalho e formação docente ao longo do tempo. Para tanto, exploro alguns dados históricos e normativos (legislação) a fim de situar a leitor em uma ordem cronológica do tempo e, principalmente, por compreender que os fenômenos quando estudados à luz do seu momento histórico-político-social assumem uma dimensão mais contextualizada, entendendo que, a cada estágio de desenvolvimento da sociedade, a relação “trabalho-educação” pode assumir diferentes contornos.

Ao termo *rasante* refiro-me à minha pretensão em aprofundar alguns temas, aproximando-me mais do objeto de estudo, e não apenas identificar e relatar fatos e datas, de forma acrítica. Para tanto, apoio-me sobre um arcabouço teórico que me permitiu discutir, de forma mais pontual, aspectos sobre dualidade no ensino, politecnia, trabalho como princípio educativo, e a articulação entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura tomando como referência o contexto dos Institutos Federais.

### 2.2.1 Brasil Colônia (Idade Moderna)

De acordo com Santos (2016), durante o período colonial, a mão de obra escrava – num primeiro momento realizada por índios e por negros, mas que, com o passar do tempo deslocou-se de forma predominantemente para estes últimos - teve fator decisivo na formação da nossa força de trabalho. O autor, apropriando-se do que fora definido por Karl Marx, esclarece que o conceito de “força de trabalho” em seu texto tem como significado:

[...] a venda que o trabalhador faz ao capitalista, dando a este o direito de dispor dela **por um tempo determinado**. Ao contrário, isto é, se o capitalista utiliza a força de trabalho **sem a limitação do tempo**, estaremos diante do trabalho escravo. (SANTOS, 2016, p. 223, grifos meus)

Os escravos, os quais trabalhavam sem esta limitação de tempo, realizavam atividades tipicamente braçais, com grande empenho de força física, bem como trabalhos manuais. A partir disso, os indivíduos não escravos, referidos como “homens livres”, evitavam a todo custo realizar atividades deste cunho, a fim de que não fossem colocados no mesmo “patamar social” que os escravos. O problema não era a natureza do trabalho em si (a atividade manual), mas sim deixar claro que tipo de trabalhador estava se tratando: se era um escravo ou se era um homem livre. (SANTOS, 2016).

E se tais homens livres não mais quisessem realizar atividades manuais, em função do preconceito que nasceu em torno deste tipo de trabalho, era preciso pensar então em alternativas de ocupação. Foi aí que as Corporações de Ofício, também presentes nos países europeus, propiciaram a aprendizagem de profissões, centradas principalmente naquelas que o homem branco pudesse realizar. Até mesmo para certas atividades manuais deveria se ter o cuidado para que fossem oferecidas somente pelas corporações, evitando-se assim que escravos fizessem atividades manuais que fossem do interesse de homens livres realizá-las. Se na Europa escravos também participavam dos cursos oferecidos, no Brasil seu acesso era obstaculizado, legitimando-se o processo discriminatório vigente na época do Brasil colonial (SANTOS, 2016).

A economia do Brasil colônia era do tipo agroexportador e, por meio do pacto colonial, havia exclusivismo econômico da colônia para com a metrópole: as regras impostas por esta submetiam aquela a comprar e a vender seus produtos somente à metrópole. Ademais, nesta época houve um verdadeiro “desmanche” de indústrias de vários ramos no país, em diferentes momentos, uma vez que a metrópole, Portugal, não tinha interesse no desenvolvimento industrial de sua colônia. A expedição de um Alvará, em 1785, obrigando que todas as fábricas ainda existentes cerrassem suas portas, com exceção daquelas que produziam roupas próprias para os negros, foi o estopim para destruir de vez a estrutura industrial do Brasil (SANTOS, 2016).

Não é de se estranhar que, mais uma vez, os processos educacionais estejam caminhando a par e passo ao lado das mudanças ocorridas nas sociedades ao longo

dos tempos. Segundo Santos (2016), o ensino de profissões sofreu profundos impactos com esta medida. Somado a isso, a exclusão de escravos e de outros grupos sociais como judeus e mouros das Corporações de Ofício colaboraram para uma crise de carência de mão de obra em determinadas ocupações.

### **2.2.2 A chegada da família real no Brasil em 1808 (Idade Contemporânea)**

Ao fim de Novembro de 1807, o príncipe regente Dom João, sua mãe – a rainha D. Maria I, os príncipes D. Pedro e D. Miguel, a princesa Carlota Joaquina e toda a nobreza, além de funcionários, criados, entre outros, totalizando entre 10.000 e 15.000 pessoas distribuídas em algumas embarcações, abandonavam Portugal, fugindo das tropas francesas napoleônicas, rumo ao Brasil, em uma arriscada viagem marítima (GOMES, 2007).

Atracaram primeiramente em Salvador, em janeiro de 1808, e, o pouco tempo que lá ficaram, foi o suficiente para a realização de profundas mudanças na economia brasileira, promovidas por D. João. A corte portuguesa seguiu viagem para o Rio de Janeiro, local que fora a sede do governo português. Novas medidas foram tomadas, principalmente em liberar novamente o desenvolvimento de indústrias, culminado assim em maior desenvolvimento da colônia (GOMES, 2007).

Além de permitir o pleno funcionamento das indústrias, novas estradas foram abertas, regiões mais distantes, tais como o Pará e o Maranhão, foram mapeadas, resultando em uma nova carta hidrográfica. Foi introduzido o ensino leigo e superior, uma vez que até então havia apenas o ensino básico ministrado pela Igreja. Além da criação da escola superior de Medicina, D. João implementou outra de técnicas agrícolas, um laboratório de estudos e de análises químicas a Academia Real Militar, a qual tinha, dentre suas atribuições, também o ensino de Engenharia Civil e Mineração (GOMES, 2007).

A corte real, ao desembarcar no Brasil, havia se deparado com uma colônia analfabeta, carente de instrução. Segundo Santos (2016), às muitas crianças e jovens órfãos ou em situação de vulnerabilidade, lhes foi ofertado, de forma compulsória, a aprendizagem de um determinado ofício, contribuindo, inclusive, para a composição de mão de obra em atividades em que não havia pessoal para tal.

Havia um caráter assistencial na criação do chamado Colégio das Fábricas (Figura 1), criado em 1809, o qual contava com dez polos distribuídos em diferentes

pontos do Rio de Janeiro, oferecendo oficinas de estamperia e tintas, torneiro, carpinteiro e marceneiro, ferreiro e serralheiro, aulas de desenho, primeiras letras e música, entre outros (ARQUIVO NACIONAL, caixa 423, pacote 2).

Ao se referir à instituição supracitada, criada via decreto, Santos (2016) aponta que a mesma:

[...] serviu de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a ser instaladas no Brasil. O padrão utilizado inicialmente foi o ensino de ofícios, em geral fora do estabelecimento (no cais, no hospital, nos arsenais militares ou da Marinha). Mais tarde, a aprendizagem de ofícios passou a ser ministrada no interior do próprio estabelecimento, ao que, posteriormente, foi acrescido o ensino das “primeiras letras”, seguido de todo o ensino primário. (SANTOS, 2016, p. 208)

Figura 1 - Imagem ilustrativa de atividades realizadas no Colégio das Fábricas



Fonte: Arquivo Nacional MAPA - Memória da Administração Pública (2018)<sup>5</sup>.

Peterossi (1994) discorda de alguns autores que atribuem à criação do Colégio de Fábricas como um marco importante do ensino técnico. Para a autora, a sistematização deste tipo de ensino se daria somente 100 anos depois, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, abordada na sequência.

### 2.2.3 Fundação do Império em 1822 (Idade Contemporânea)

O modelo de aprendizagem de ofícios sofreu uma reestruturação, haja vista a explosão dos ideais da Revolução Francesa inspirando a implementação de um novo modelo educacional. No entanto, o caráter discriminatório do ensino de ofícios

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=3451>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

permanecia, pois era destinado a uma parcela da população que receberia uma educação diferente daquela atribuída a classes mais abastadas (SANTOS, 2016). Mais uma vez, o trabalho manual, aprendido nas Corporações de Ofícios, era destinado apenas aos pobres, aos desvalidos, como marca histórica de que um trabalho manual, por já ter sido executado por escravos, era inferior ao intelectual e, assim sendo, somente a classe mais humilde deveria realizá-lo.

Para ilustrar, o parecer CNE 16/99 (MEC, 1999), ainda que, em uma linha do tempo, seja muito mais recente do que o período do Brasil Império, parece apontar que esta dualidade entre trabalho manual e intelectual perdurou por muito tempo:

A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, frequentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a ideia de sofrimento. Aliás, etimologicamente o termo trabalho tem sua origem associada ao “tripalium”, instrumento usado para tortura.<sup>6</sup> (MEC, 1999, p. 567)

Historicamente, o trabalho manual dentro da educação profissional era percebido como uma forma de estabelecer diferenças entre as pessoas. Surgiu com um viés assistencialista, em que os “desvalidos” deveriam receber especial atenção “para que não continuassem a praticar ações que estavam na **contraordem dos bons costumes**” (MOURA, 2010, p. 62, grifo do autor), e seguiu por um caminho calcado na expansão econômica, privilegiando uma minoria às custas do trabalho manual de uma população menos favorecida. Frigotto (apud MOLL, 2010, p. 27), ao analisar as concepções de diferentes autores, coloca que a Educação Profissional servia a uma elite que, por diferentes mecanismos, fomentava a permanência desta modalidade de ensino para formar um sujeito “submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado”. Por muito tempo esta modalidade fundamentou sua existência nestas perspectivas.

A Constituição Imperial de 1824 fazia referência à educação escolar gratuita a todos os cidadãos, disseminando assim as *primeiras letras*. Cabe reforçar que escravos não eram considerados cidadãos e, por conta disso, a lei não os beneficiaria. Segundo Cury (2016), as primeiras letras já eram ensinadas no seio familiar, haja vista

---

<sup>6</sup> Foi mantida, nesta citação direta, a redação original, inclusive a ortografia e acentuação da época em que foi publicada.

a dificuldade das famílias em encaminhar os filhos à escola, por exemplo, em função da distância.

De acordo com Moura (2010), em 1858, houve a criação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, uma sociedade civil com o objetivo de também amparar menores abandonados e prover ensino industrial. Santos (2016, p. 210) relata que tal Liceu tinha como finalidade “propagar e desenvolver pela classe operária a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios industriais”. No entanto, o autor esclarece que, apesar de gratuitos os cursos oferecidos pelo Liceu do Rio de Janeiro, os escravos ainda não teriam o direito ao acesso, evidenciando a continuidade da discriminação já observada no período do Brasil Colônia.

Mais tarde, novos Liceus foram estabelecidos, como o de Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto. A Figura 2 é uma ilustração de um modelo de Liceu.

Figura 2 - Prédio do Liceu de Artes e Ofícios (frente para a avenida, em 1917)



Fonte: Foi um Rio que passou (2018)<sup>7</sup>.

Apesar de serem entidades não estatais, os Liceus recebiam recursos financeiros do Estado e no fundo “[...] tinham como atividade principal proporcionar à

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.rioquepassou.com.br/2012/01/25/predio-do-liceu-de-artes-e-oficios-frente-para-a-avenida-1917/>>. Acesso em: 8 out. 2017.



população a formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho, no contexto do período imperial” (SANTOS, 2016, p. 211). Além disso, os Liceus, juntamente com outras entidades semelhantes, eram uma forma de conter as posições, os movimentos contrários à ordem política, tal e qual acontecia na Europa em função do profundo descontentamento com os reflexos trazidos “pela Revolução Industrial no campo das relações entre capital e trabalho” (SANTOS, 2016, p. 211).

A educação escolar era alvo de um empurra-empurra, segundo Cury (2016), entre província e Império no que tange à distribuição das competências em se administrar os diferentes níveis de ensino voltados às crianças e jovens. Já para o ensino superior, em função de estar destinado às elites, e por elas ser de interesse, era atribuído ao poder central do Império (e mais além, no governo republicano, é também a cargo da União, o poder central).

## **2.2.4 Brasil Republicano (Idade Contemporânea)**

Ainda que o modelo econômico do Brasil, entre o final do Império e o início da República (marcada pela Proclamação em 1889) fosse o agroexportador, o processo de industrialização fez ferver a intenção de muitos dirigentes em investir esforços nesta nova área (SANTOS, 2016). A Constituição de 1891 extinguiu a possibilidade do ensino gratuito previsto na Constituição de 1824.

### **2.2.4.1 Escolas de Aprendizes e Artífices (1909)**

Como marco<sup>8</sup> na história da Educação Profissional no Brasil, em 1909, por meio do Decreto 7.566 (BRASIL, 1909), o então presidente, Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices (ver Figura 3), garantindo uma em cada capital, à exceção do Rio de Janeiro, em que foi implementada em Campos/RJ<sup>9</sup>, cidade natal de Nilo Peçanha, e do Rio Grande do Sul, já que em Porto Alegre havia em funcionamento o

---

<sup>8</sup> Não resta dúvida de que a Criação de Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, foi um marco na história da Educação Profissional no Brasil, ainda que alguns autores se referiram aos Colégios de Fábricas, de cem anos antes, como importantes a este quesito.

<sup>9</sup> Não se localizou na capital do Rio de Janeiro, mas sim na cidade de Campos, em função da recusa do Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Oliveira Botelho, em colaborar, mediante auxílio, pela instalação da escola. Por meio da Deliberação nº 14, a Câmara Municipal de Campos ofereceu o prédio necessário para que o Governo Federal instituisse a Escola de Aprendizes e Artífices (SOARES, 1982).

Instituto Técnico Profissional<sup>10</sup>, atualmente denominado Instituto Parobé (SANTOS, 2016). De acordo com Kuenzer (1999), é neste período que a formação profissional no Brasil nasce como uma responsabilidade legitimada ao Estado.

Segundo Moura (2010), a intervenção do poder público, ao passar para as mãos do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio atribuições referentes aos rumos do ensino profissional, propiciou uma guinada na organização desta modalidade, a qual assumia abrangência federal.

Ao longo de 1910, as 19 unidades foram implementadas, inclusive três delas já em 1º de janeiro (SOARES, 1982).

Figura 3 - Escola de Aprendizes e Artífices



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Fluminense (2018)<sup>11</sup>.

As escolas, cujo público alvo eram “os filhos dos desfavorecidos da fortuna”, com idade entre 10 e 13 anos, seriam agora custeadas pela União e voltados para o ensino industrial, tal qual se observava nos Liceus de 1858. Segundo os termos do

<sup>10</sup> Segundo Soares (1982), o decreto 9.070, de 1911, em relação ao Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, atualmente denominado Instituto Parobé, instituiu que este seria mantido como Escola de Aprendizes e Artífices, enquanto a União não estabelecesse ela própria uma escola desta natureza em Porto Alegre. Esta escola nunca veio a existir.

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/conheca-o-iffuminense/galeria-de-fotos-do-historico/escola-de-aprendizes-e-artifices.jpg/view>>. Acesso em: 9 set. 2017.

Decreto em questão, para alguns autores fica claro tratar-se de um instrumento político com conotação ainda assistencialista e dualista, visando à formação de uma classe proletária que atendesse às demandas de uma sociedade capitalista, inclusive sendo mantidas pelo governo federal por intermédio dos Ministérios da Agricultura, Indústria e Comércio<sup>12</sup>, enquanto outros autores a referenciam como tendo a função de inclusão social:

Estas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho. (KUENZER<sup>13</sup>, 1999, p. 88)

Para ilustrar, de acordo com o art. 2º do Decreto 7.566 (BRASIL, 1909), as Escolas ofereceriam cursos de trabalho manual e mecânico que fossem convenientes e necessárias ao Estado em que ela estivesse estabelecida e, para tanto, seria importante consultar as indústrias locais. Além disso, a função de “faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar codações uteis à Nação<sup>14</sup>” (BRASIL, 1909) demonstra que o emprego do vocábulo “úteis” traz consigo uma visão de mundo que, infelizmente, por vezes parece atual na nossa sociedade: formação profissional de pessoas para prepará-las imediatamente para o mercado de trabalho, sendo, portanto, funcional à demanda existente. No entanto, na introdução do texto legal, existe uma explícita menção, ainda que breve, à intenção de habilitá-los não somente à parte técnica, mas também com relação ao desenvolvimento de habilidades intelectuais. Mas ao analisar-se os 18 artigos que compõem o Decreto nº 7.566, em que se estabelece, inclusive, o salário a ser pago aos diferentes profissionais que atuariam nas unidades, existe uma intenção maior em garantir que os alunos ingressos nos cursos pudessem aprender um ofício e assim garantirem seu sustento e serem funcionais às exigências produtivas. Entendo que, para a época, início do século XX, apesar de não realizarem a matrícula de candidatos

---

<sup>12</sup> O Ministério da Educação e Saúde só seria fundado mais tarde, em 1930.

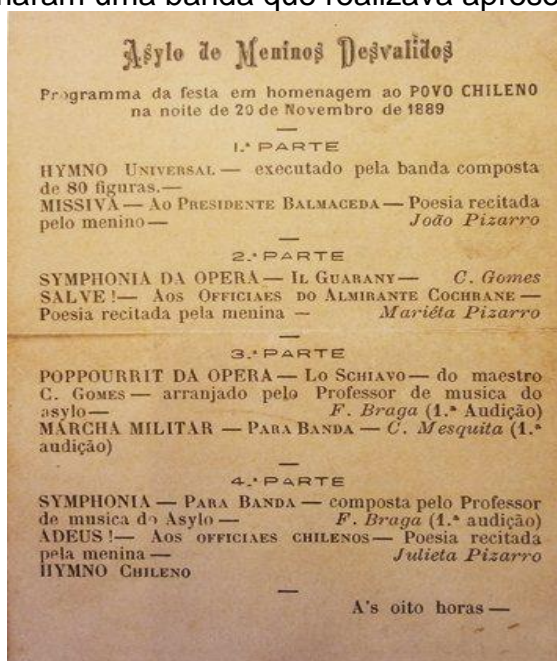
<sup>13</sup> O texto original foi publicado pela autora na Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-384, jul./set. 1995. No entanto, foi reeditado, com pouquíssimas alterações, em outras publicações, tal qual esta de 1999, a qual tive acesso.

<sup>14</sup> A ortografia e a acentuação gráfica são pertinentes à época em que foram redigidas e assim permanecerão neste projeto. “Codações” significam “cidadãos”.

que tivessem alguma condição que os impossibilitasse de aprender um ofício (BRASIL, 1909, art. 6º, alínea b) – daí o fato da ênfase ser realmente o trabalho manual, e não a articulação entre manual e intelectual –, o estabelecimento das 19 Escolas de Aprendizes e Artífices foi sim de grande valia, tanto é que é considerada como um marco histórico. Se não fossem por estas instituições, muito provavelmente as crianças público-alvo, em condições de vulnerabilidade, não teriam atenção e cuidados de outra natureza, ainda que Santos (2016) enfatiza o alto nível de evasão de alunos destas instituições que, ao fim da terceira série, por se sentirem capacitados a executar o mínimo exigido em trabalhos manuais no ambiente fabril, abandonavam a escola.

Moura (2010) relata que a Criação dos Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (ver Figura 4), fundada 35 anos antes das Escolas de Aprendizes e Artífices, também tinha por intuito ensinar crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social as primeiras letras e algum ofício, como carpintaria, sapataria, entre outros. Tão logo fosse possível, eram encaminhados a oficinas públicas e particulares, custeando sua aprendizagem e formando uma poupança para alguma eventualidade (MOURA, 2010).

Figura 4 - *Folder* de programa de apresentações, em homenagem ao povo chileno, promovidas pelo Asilo de Meninos Desvalidos em 1889. Internos que se destacavam na música formaram uma banda que realizava apresentações à Corte



Fonte: Arquivo Nacional MAPA - Memória da Administração Pública (2018)<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=7459>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

De acordo com a análise de Peterossi (1994) não havia preocupação com a formação dos professores que atuassem no ramo do ensino profissional das Escolas de Aprendizes e Artífices, mas que, no entanto, os regulamentos das escolas profissionais da Capital de São Paulo deixava claro que havia preocupação com o desempenho do docente, como por exemplo as exigências ao professor substituir o diretor quando este ordenar; apresentação ao mesmo, anualmente, de um relatório da disciplina que ministra, apontando problemas e possíveis soluções; comparecimento pontual no horário entre muitas outras.

Santos (2016) corrobora o fato da formação de professores ser insuficiente para atuarem nas Escolas de Aprendizes e Artífices, o que também está relacionado à falta de investimento do Poder Público, ainda que o dispositivo legal pudesse amparar neste sentido. Segundo a autora, desde a inadequação da infraestrutura física, observada na precariedade das oficinas, até a pouca disponibilidade de oferta de professores e de mestres de ofícios especializados para atuarem na rede.

A saída encontrada pelo poder público para suprir a falta desses profissionais foi a de recrutar professores do ensino primário para atuar na rede, solução que não produziu resultados satisfatórios, tendo em vista que esses professores não possuíam habilitação necessária para atuar no ensino profissional.

Com relação aos mestres de ofícios provenientes das fábricas e das oficinas, faltava-lhes o conhecimento suficiente para atender aos requisitos de bases teórica, que eram demandados pelos cursos oferecidos. (SANTOS, 2016, p. 213)

O relato da autora, referindo-se a um momento histórico em 1909, parece, no entanto, bastante atual. Ainda vivenciamos situações semelhantes, em que se “recrutam” sujeitos, muitas vezes, nem sequer envolvidos com a Educação, a ministrarem aulas em uma verdadeira operação “tapa-buraco”. Universidades e Faculdades de Ensino Superior também, de forma bastante comum, contratam profissionais para atuarem no Magistério tendo apenas a formação estritamente técnica da profissão, como por exemplo, um contador de empresa, há anos no mercado de trabalho, sendo convidado a dar aula em um curso de nível superior sem ter formação pedagógica, ou sem nem ao menos ter envolvimento/interesse pelo “universo” da Educação. E o pior: pouco desejar aprofundar seus conhecimentos nesta área, mesmo tendo ingressado no campo educacional.

Podemos observar que, mesmo tendo sido contratados professores que já atuavam no ensino primário para que reforçassem o quadro docente nas Escolas de

Aprendizes e Artífices, o resultado ficou aquém do esperado. Isso porque o ensino profissional, assim como qualquer outra modalidade de ensino, requer especificidades próprias. Mais uma vez, cabe endossar aqui o quão necessário se faz a formação docente, tanto inicial, quanto continuada, e que o profissional se envolva com as peculiaridades inerentes a cada realidade educacional em que for atuar: se é ensino profissional, buscar qualificação para tal; se é ensino de jovens e adultos, da mesma forma. Além, é claro, de levar em consideração as particularidades da instituição de ensino em que for atuar<sup>16</sup>.

Da visão assistencialista, que marcou os primórdios da Educação Profissional no Brasil, de acordo com Moura (2010) assume agora uma nova visão. O foco passa ser a:

[...] preparação de operários para o exercício profissional visando atender às demandas de campo econômico que, em função do incipiente processo de industrialização, passa a exigir operários minimamente qualificados para a nova fase da economia que se iniciava. (MOURA, 2010, p. 62)

Em 1927, o Congresso aprovou o projeto de instituir a obrigatoriedade do ensino profissional no país. No ano de 1930, as Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909, passam à tutela do recém-fundado Ministério da Educação e Saúde Pública. Quatro anos mais tarde, é promulgada a Constituição de 1934, a qual, sob análise de Cury (2016, p. 574): “É a única constituição, antes da de 1988, que reconhece ao adulto o acesso à escolarização como direito”. Esta Constituição retoma a gratuidade associada à obrigatoriedade.

#### 2.2.4.2 Liceus Profissionais (1937)

Cury (2016) relata que a Constituição de 1934 torna a educação escolar obrigatória para todos, mas, no entanto, não estipulou, de forma categórica, que essa instrução ocorresse nos espaços escolares. “Se a instituição escolar é obrigatória em nível nacional para o ensino fundamental desde 1934, a escola não o foi até 1988”

---

<sup>16</sup> É claro que não estou colocando aqui todo o peso sobre os ombros dos profissionais, eximindo o Poder Público em oferecer condições para tal. Mas aproveito o momento para chamar a atenção que, enquanto profissionais da Educação que somos, temos sim comprometimento ético-político e responsabilidade social pela formação de sujeitos letrados cientificamente, solidários, crítico-reflexivos, atuantes, enfim. E para tanto, a busca pela constante formação docente, tanto no local de trabalho, quanto no meio acadêmico, faz-se necessária.

(CURY, 2016, p. 571). Segundo o autor, somente com a Constituição de 1988 e, de forma mais clara, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 é que a educação escolar, obrigatoriamente, deveria se dar dentro de um sistema de ensino.

A promulgação da Constituição Brasileira de 1937, apelidada de polaca<sup>17</sup>, deu-se no primeiro dia em que foi implementada a ditadura do Estado Novo, sob o comando de Getúlio Vargas. De conteúdo autoritário e centralizador à figura do chefe do executivo, a referida Constituição trouxe, pela primeira vez, tratativas a respeito do ensino técnico, profissional e industrial. Segundo Peterossi (1994, p. 37), a Constituição de 1937:

[...] ao mesmo tempo que consagra oficialmente na Carta Magna do país o ensino profissional, oficializou, a partir de então, o dualismo no ensino brasileiro: de um lado, o ensino secundário, não-gratuito, propedêutico ao ensino superior, de outro, o ensino profissional, terminal, dirigido às classes menos favorecidas.

Portanto, observa-se que, a partir do momento que o governo oferece ensino gratuito somente ao ensino profissional, revela sua intenção de estimular a entrada em massa da população de menor poder aquisitivo neste tipo de ensino, deixando a eles a função de, após concluírem seus estudos, realizar aquelas atividades que a elite não estaria interessada em se envolver, mas tão necessárias ao país, qual seja, o trabalho manual.

Neste ano, em 1937, a Lei nº 378 (BRASIL, 1937) transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices nos chamados Liceus Profissionais (ou Liceus Industriais). Tais instituições, diferentemente do que fora feito nas Escolas de Aprendizes e Artífices, seriam destinadas a todos os ramos do ensino profissional e graus - não somente a crianças entre 10 e 13 anos. A isso podemos relacionar o novo contexto econômico vigente, com maior quantidade de indústrias e que, portanto, exigiria profissionais cada vez mais qualificados. De acordo com Santos (2016), na década de 1930 houve significativas mudanças políticas, econômicas e sociais no país em diversos ramos (industrial, comercial e agrícola), as quais foram alavancadas pelo desenvolvimento industrial em larga escala, ao invés da permanência no foco da produção agroexportadora. Para tanto, a autora reforça que era necessário viabilizar estratégias

---

<sup>17</sup> Foi inspirada no governo fascista polonês, por isso o apelido de “polaca”.

que pudessem dar conta de colocar no mercado de trabalho mão de obra apta a executar as tarefas.

Logo, podemos perceber que, mais uma vez ao longo da história, o sistema educacional é posto ao lado do interesse da necessidade econômica da sociedade, com pouca atenção à formação integral do sujeito, às suas necessidades, ao seu crescimento, à sua atuação em prol do coletivo. É forte o vínculo entre desenvolvimento econômico, mercado de trabalho e educação. Se pensarmos nos dias de hoje, muitas escolas particulares, com o cuidado para não se generalizar, voltam-se quase que exclusivamente, no Ensino Médio, à preparação para o vestibular, uma vez que este instrumento avaliativo é, para muitos jovens, sinônimo de possibilidade para, no futuro, entrar no mercado de trabalho<sup>18</sup>.

Dispositivos legais, inclusive aqueles que legislam matéria educacional, conforme Saviani (1990) em uma entrevista concedida a uma equipe editorial, também não têm força suficiente para mudar a estrutura educacional. No entanto, a autor reforça que, se não são capazes de reformular todo o ensino, no entanto não são inócuos a ele. Para exemplificar, Saviani (1990) diz que a legislação pode provocar tanto consequências positivas, quanto negativas ao sistema educacional. Ela ajusta a situação educacional à nova orientação econômica e política, e, portanto, não é inócua à realidade. Mas, para a promoção de modificações estruturais, a legislação não é suficiente, é preciso que haja mudanças no âmbito da sociedade.

Em função do novo cenário econômico no Brasil, na década de 30, o ensino industrial passava a ter grande importância e, para tanto, segundo Santos (2016) eram necessárias orientações na área da Educação que pudessem dar conta processo de industrialização que crescia. Foi criado o Ministério da Educação e da Saúde, promovendo uma reestruturação no sistema educacional com forte ênfase no ensino profissional.

---

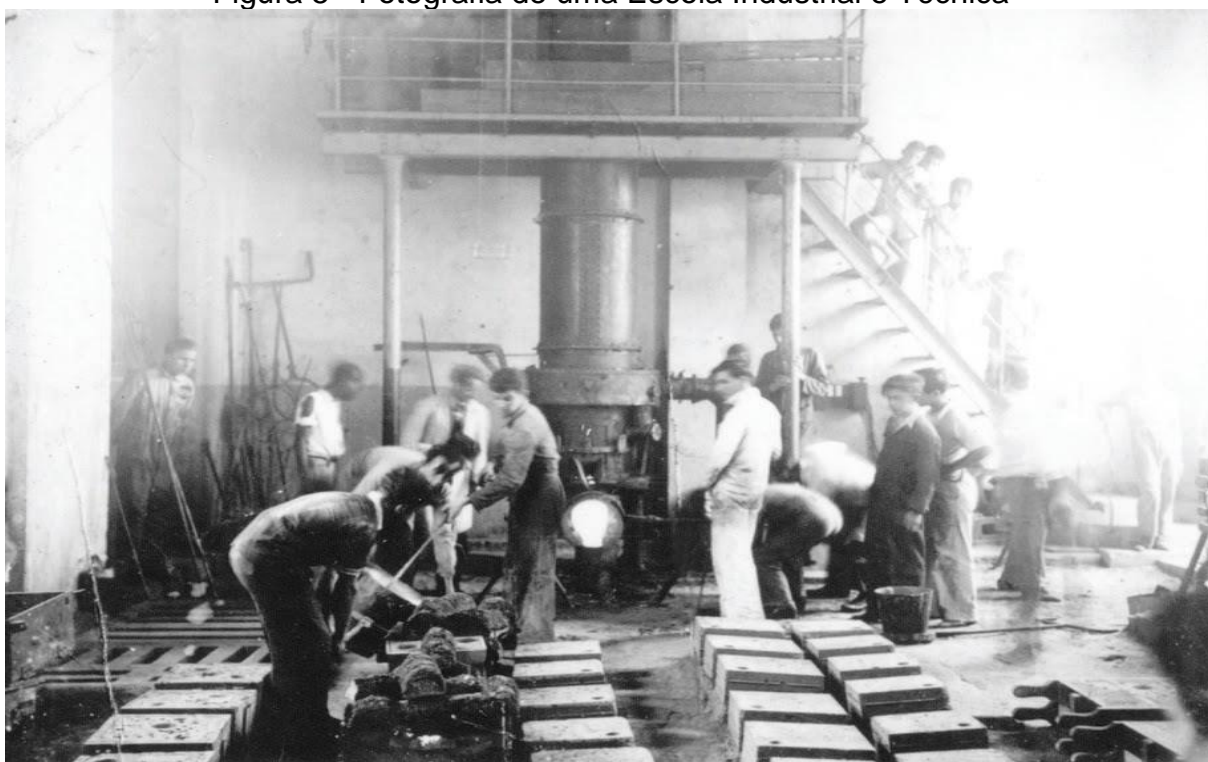
<sup>18</sup> Não se trata de fingir que não existe vestibular e que nenhuma escola devesse realizar simulados preparatórios para vestibular e ENEM, a questão é o quanto eles tomam conta do currículo de uma instituição. Podemos pensar também em termos de Graduação, em que Universidades colocam como objetivo maior a “tecnificação” de seus estudantes, reforçando conhecimentos específicos sem contextualizá-los, tampouco promovem a formação crítica e reflexiva do corpo discente, demonstrando excessiva preocupação somente em qualificá-los ao mercado de trabalho. Até mesmo em cursos de Pós-graduação, em função de exigências internas e externas, principalmente de agências de fomento, existe uma preocupação com a quantidade de publicações realizadas, sob pena de, se forem em número insuficiente, resultarem no fechamento do curso. Como se vê, a Educação está imbrincada ao contexto vigente, o qual traz consigo marcas de acontecimentos históricos do passado. É uma grande teia, parece utópico pensar em sair dela assim, sorrateiramente.



### 2.2.4.3 Escolas Industriais e Técnicas (1942)

Durante a Era Vargas (1930-1945), houve a Reforma Capanema que, por meio de Leis Orgânicas, comandada pelo então ministro Gustavo Capanema, instituiu que o ensino profissional pertenceria ao Ensino Médio. Os Liceus Industriais – criados em 1937 pela conversão de Escolas de Aprendizes e Artífices – passaram a ser Escolas Industriais e Técnicas (ver Figura 5) de nível pós-primário no ano de 1942. De acordo com o Portal CONIF<sup>19</sup>, tais instituições recém-criadas passam a ser subordinadas ao Ministério da Educação e Saúde.

Figura 5 - Fotografia de uma Escola Industrial e Técnica



Fonte: CONIF (2018)<sup>20</sup>.

A formação profissional obtida era de nível secundário (o equivalente ao Ensino Médio). De acordo com Peterossi (1994), a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, consagrou-se como uma primeira medida em integrar as escolas do ensino industrial ao Sistema Nacional de Ensino Médio, uma vez que no país ainda não havia uma legislação nacional dessa modalidade de ensino.

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

Conforme pontua a autora, o ensino técnico nesta época, assim como em outros momentos da História:

[...] permanecia como um ramo de ensino conducente unicamente à formação do profissional demandado pelo sistema produtivo, sendo assim um ramo terminal do ensino. Essa terminalidade confirmava o caráter dual do sistema educacional – ensino técnico x ensino secundário, reforçado pela própria legislação. (PETEROSSO, 1994, p. 39)

Para exemplificar a dualidade presente no corpo do texto legal, Peterossi (1994) explica que se o aluno realizasse o primeiro ciclo industrial, automaticamente só poderia ingressar no segundo ciclo industrial. Ademais, se cursasse o ensino industrial, só poderia ingressar no ensino superior nessa área de formação. É como se estivesse “preso” a esta área de atuação eternamente. A classe trabalhadora, que provavelmente foi a que frequentou os cursos de ensino técnico, com uma formação voltada preponderantemente aos aspectos manuais, não tinha assim a possibilidade de ter uma formação integral. Havia pouco acesso aos conhecimentos de formação básica e ênfase nos técnico-específicos.

No ano de 1942, além do Decreto-Lei 4.073/42 (BRASIL, 1942a) que organizou o ensino industrial, tivemos ainda outros dispositivos legais que demonstravam o interesse do governo em formar mão de obra para o mercado: o Decreto-lei 4.048/42 (BRASIL, 1942b) para estabelecer o SENAI, o qual foi, segundo Santos (2016), instituído em função da demanda de formação de mão de obra para atender a expansão industrial; o Decreto-Lei 4.244/42 (BRASIL, 1942c) para organizar o ensino secundário em dois ciclos (o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos) e o Decreto-Lei 6.141/43 (BRASIL, 1943) que reformou o ensino comercial. Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 29-30), com relação às Leis Orgânicas do Ensino Industrial do Ensino Secundário, bem como a criação do SENAI, “[...] determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação”.

Por meio das Leis Orgânicas, a formação profissional, puramente instrumental e destinada aos trabalhadores, agora se configurava como alternativa de nível médio de 2º ciclo, mas que, no entanto, não davam ao estudante o direito de ingressar no ensino superior. Logo, os cursos técnicos agrotécnico, comercial técnico, industrial técnico e o normal (magistério) equivaliam a um segundo grau, mas por serem de

natureza essencialmente técnica, com foco na operacionalização de uma determinada ocupação no mercado de trabalho, sem articular a conhecimentos mais amplos, impossibilitavam, legalmente, o ingresso de quem o cursou ao ensino superior.

A partir dos anos 40, a dualidade estrutural fica, então, cada vez mais evidente, *pipocando* um grande número de escolas e cursos que pudessem atender às novas possibilidades de ocupação no mercado, mas que, no entanto, eram destinados à classe trabalhadora e sem preocupação com a sua formação geral. Ao passo que à elite era reservada uma formação propedêutica, oportunizando-lhes a prosseguir nos estudos. As forças produtivas da sociedade tinham duas funções: intelectuais ou instrumentais (KUENZER, 1999, p. 89):

A estas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros [funções intelectuais], a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas.

Interessante trazer a observação atenta de Kuenzer (1999, p. 89-90) com relação ao entendimento de que, para ingressar no Ensino Superior seria necessário o conhecimento das ciências, das letras e das humanidades, uma vez que estes saberes eram considerados “[...] os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes”, excluindo-se, assim, os saberes próprios que são desenvolvidos em um determinado campo de trabalho. Como somente a classe dominante tinha acesso a uma escola, cujos cursos médios de 2º ciclo, o científico e o clássico, desenvolviam esta perspectiva academicista, logo somente a elite teria acesso ao Ensino Superior.

Até 2016, bem pouco tempo atrás, no Brasil, bastava a prestação de um exame avaliativo, o ENEM, que seria o suficiente, caso o candidato fosse aprovado, para obter-se um diploma de Ensino Médio, o qual o certificaria a ingressar no Ensino Superior. Já na década de 1940, o estudante, geralmente oriundo da classe trabalhadora, que cursasse todo um curso técnico, independente de qual ramo fosse, teria um diploma de 2º Grau (hoje equivalente ao Ensino Médio), mas não poderia ter acesso ao Ensino Superior. Contradições essas que, felizmente, não mais vivenciamos. Essa impossibilidade que a Lei Orgânica impunha de não permitir o

acesso ao Ensino Superior de estudantes de Cursos Técnicos, só veio a se modificar com a Lei de equivalência nº 1.821 de 1953 (BRASIL, 1953).

A referida lei, no seu art. 1º estabelecia a possibilidade, até então não existente, do aluno que cursou o 1º grau em cursos profissionalizantes na área comercial, industrial, agrícola ou normal, poder ingressar no 1º ano, do equivalente ao 2º grau, cursos clássico ou científico. Até então esta possibilidade era restrita àqueles que haviam feito o 1º grau do tipo ginásial, destinado à classe dominante. No entanto, o legislador concebia haver carência de formação mais ampla no 1º grau profissionalizante e, por tal razão, estipulou, em parágrafo único, que a matrícula ao ensino clássico ou científico, dos estudantes oriundos dos cursos técnicos, se daria mediante sua aprovação em exames de disciplinas que eram ofertadas somente ao curso ginásial. Portanto, o 1º grau técnico e o 1º grau do curso ginásial, por meio da Lei, eram equivalentes até certo ponto, mas, ainda assim, a realidade educacional, com esta medida, ganhava avanços.

Com relação ao ingresso no ensino superior, em seu art. 2º, o novo entendimento era o de possibilitar ao candidato, oriundo tanto de um curso técnico de nível de 2º grau e do normal, quanto dos cursos clássico ou científico, desde que aprovados em exame vestibular, poderiam ingressar no Ensino Superior. Também em parágrafo único, a lei expressa que aqueles candidatos que não fizeram no curso ginásial e/ou no colegial (científico e clássico) as disciplinas típicas desses cursos, deveriam fazê-las, a fim de completar o curso secundário. A exigência, se não cumprida, impossibilitaria o candidato de ingressar no Ensino Superior, mesmo se aprovado em vestibular.

Em 1945 chegava ao fim o chamado Estado Novo, iniciado em 1930. A situação era convidativa aos educadores proporem mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial, desde a equivalência entre os ramos de ensino profissional e secundário, até a extinção da dualidade (SANTOS, 2016), ou seja, que não houvesse escolas que diferenciassem trabalho intelectual do manual, sendo as primeiras destinadas à elite e as segundas à classe trabalhadora. Estavam caminhando rumo à formação integral do sujeito, mas, com tantos acontecimentos que estariam por vir, esta suposta eliminação da dualidade estava longe de se concretizar.

No ano seguinte, com a edição de uma nova Constituição, não houve referência específica ao ensino técnico, diferentemente do que fora observado na Constituição de 1937 (PETEROSI, 1994). A partir da Constituição de 1946, até a promulgação da

lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, são lançadas, conforme Peterossi (1994, p. 40):

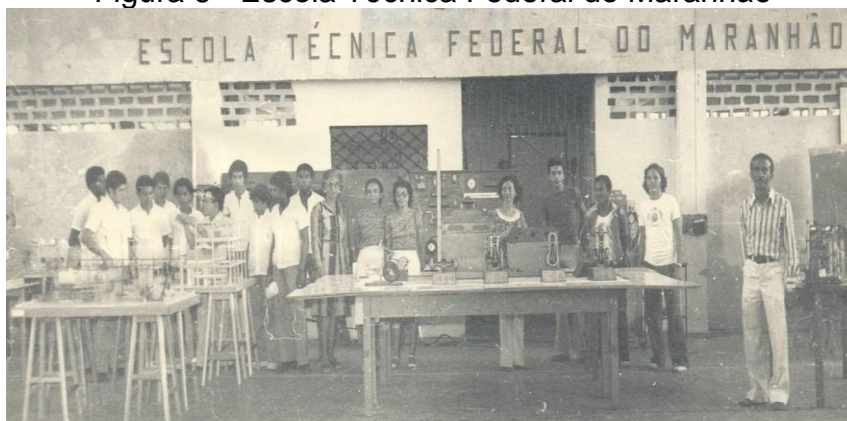
[...] várias leis com o objetivo de valorizar o ensino técnico, equiparando-o ao ensino secundário. Nesse sentido, a lei 1.076 de 1950 vem assegurar aos estudantes que concluíssem o primeiro ciclo do ensino industrial, comercial e agrícola o direito à matrícula nos cursos clássico e científico do ensino secundário, mediante prestação de exames nas disciplinas não estudadas no primeiro ciclo do curso secundário.

#### 2.2.4.4 Escolas Técnicas (1959)

Entre 1956 e 1961, durante o governo de Juscelino Kubitschek, houve foco na formação de profissionais que contribuíssem para o desenvolvimento do país. Segundo Clark, Nascimento e Silva (2006, p. 128), a segunda metade da década de 1950 foi recheada de novas oportunidades de emprego em obras de infraestrutura: “Nesse contexto, a educação passou a ser vista como o único caminho para a ascensão social das camadas baixas e médias, qualificando os profissionais necessários para completar os quadros das empresas”.

Ao final da década de 1950, as Escolas Industriais e Técnicas, criadas em 1942, transformaram-se em autarquias, o que lhes conferia autonomia didática e de gestão, e eram batizadas, agora, de Escolas Técnicas Federais (ver Figura 6). Foram criados cursos técnicos e autorizado o início da formação técnica de nível superior – as Engenharias Operacionais (CONIF)<sup>21</sup>.

Figura 6 - Escola Técnica Federal do Maranhão



Fonte: Instituto Federal do Maranhão - IFMA (2018)<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif/>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://portal.ifma.edu.br/instituto/historico/>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

O ensino profissional, em 1961, passa a ter *status* de ensino superior com a promulgação da Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961). Em 1967 são criadas as escolas agrícolas, que antes eram Fazendas Modelo ligadas ao Ministério da Agricultura, e com o Decreto 60.731 (BRASIL, 1967) passam a pertencer ao Ministério da Educação e Saúde. Segundo Ramos (apud ARAÚJO; SILVA, 2017), entre os anos de 1950 e 1970 houve maior acesso, por parte da classe trabalhadora, às escolas, pois tal movimento era necessário ao desenvolvimento econômico.

A sexta Constituição do Brasil, de 1967, estende para oito anos a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino. Apoio-me nas palavras de Cury (2016), por entender que a crítica que o autor faz é, até os dias de hoje, lamentavelmente, pertinente em certos pontos:

Curioso aspecto: aumenta-se o tempo da escolaridade e retira-se a vinculação constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária. Mas alguém teria de pagar a conta, pois a intensa urbanização do país pedia pelo crescimento da rede física escolar. O corpo docente pagou a conta com duplo ônus: financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho. Tendo que haver mais professores para fazer frente à demanda, os sistemas reduziram os concursos e impuseram como norma os contratos precários. Os profissionais “veteranos” não puderam requalificar-se e muitos “novatos” não estavam preparados para enfrentar o novo perfil de aluno provindo das classes populares. (CURY, 2016, p. 574-575)

#### 2.2.4.5 Destaque à Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971)

Uma data importante, e que merece destaque aqui, foi a da edição da Lei nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), a qual fixou Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, sob o regime militar, instituindo, de forma autoritária, a obrigatoriedade do ensino técnico-profissional em *todas* as escolas, independentemente se fossem públicas ou privadas. Os cursos, de acordo com Cunha (2014), como o colegial (clássico e científico, ambos de natureza essencialmente propedêutica) perderiam espaço. A atitude deu-se pelo objetivo de formarem técnicos a caráter de urgência. Segundo o autor supracitado, esta lei, de forma velada, traria no fundo a intenção de dificultar o acesso dos filhos da classe trabalhadora ao ensino superior.

Neste sentido, Kuenzer (1989) coloca que tal proposta de lei, apesar de trazer um 2º Grau homogeneizante, portanto supostamente igual a todas as classes sociais, no fundo não foi o suficiente para superar a heterogeneidade deste nível escolar. Para

a autora, não é a escola em si que irá definir as condições de acesso e de permanência no sistema de ensino, mas sim a diferença de classes sociais. Mais uma vez, conforme já problematizado por Saviani (1990), a legislação terá mais efeitos, quando acompanhada de mudanças estruturais na sociedade.

A Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) rompeu com uma tradição forte do ensino secundário no país, o qual apresentava uma dicotomia entre o ensino de formação geral e humanístico, destinado à classe dominante, preparando-a para dar continuidades nos estudos, e o ensino técnico-profissional, voltado à classe trabalhadora que precisava se inserir no mercado de trabalho tão logo para se autossustentar e atender à demanda da economia. Agora, pela nova medida, estava sendo proposto um único ramo de ensino: a profissionalização compulsória, destinada a todas as escolas, buscando integrar formação intelectual e manual (PETEROSI, 1994). Além disto, estendeu a obrigatoriedade escolar para oito anos, por meio da fusão dos cursos primários e ginásio e extinguiu o exame de admissão - proposto pela já referida Lei de Equivalência, no 1.821/1953 (BRASIL, 1953). Nas palavras de Kuenzer (1999, p. 91), a medida “[...] pretendeu substituir a equivalência pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino Médio; desta forma, todos teriam uma única trajetória”.

Por melhor que possa parecer à primeira vista esta nova legislação, quando comparada às anteriores, no sentido de romper com a dualidade no ensino, entraves, críticas e contradições não deixaram de permear esta nova fase do sistema educacional no Brasil, ainda que, segundo Cunha (2014, p. 922):

[...] não é tarefa fácil identificar essas resistências, por causa das práticas autoritárias, inclusive o controle das manifestações políticas e a censura à imprensa, desestimulando a formulação e a disseminação de ideias contrárias às do governo.

Na análise de Peterossi (1994), a medida teve um caráter acertado quanto ao princípio de se integrar as formações, antes divididas entre escolas diferenciadas, no entanto foi infeliz ao desativar redes inteiras de escolas técnicas, além de improvisarem instalações e equipamentos. Cunha (2014) refere-se a esta política de profissionalização universal compulsória, literalmente, como sendo talvez o maior fracasso da ditadura no campo educacional. Ramos (apud ARAÚJO; SILVA, 2017) destaca que o conceito de trabalho, sob a égide da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971):

[...] era restrito a sua forma histórica no capitalismo: o trabalho assalariado ou emprego. O mundo do trabalho se reduzia ao mercado de trabalho. A ciência se delimitava por essas compreensões, subsumindo o processo de ensino-aprendizagem a uma finalidade instrumental e pragmática, prejudicando-se o conteúdo de formação geral em nome dos conhecimentos considerados específicos para a formação técnica [...] a escola profissional não seria lugar de cultura, a não ser como uma complementação, por vezes, lúdica, ao currículo técnico. (RAMOS, apud ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 31)

A proposta de generalização da profissionalização no Ensino Médio, como fruto de uma expectativa entusiástica do desenvolvimento industrial e que, por conseguinte, necessitaria de suficiente mão de obra qualificada, teve muitas dificuldades de ser implantada. Tanto é que o parecer 76/75 (BRASIL, 1975) possibilitou, novamente, a existência da modalidade de educação geral e, em 1982, revogou de vez a medida da compulsoriedade (KUENZER, 1999). Ramos (apud ARAÚJO; SILVA, 2017) sinaliza o motivo da revogação da Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971), a qual instituía a obrigatoriedade do Ensino Profissionalizante nas escolas de 2º Grau: tal medida não foi bem assimilada pela elite, culminando, assim, em sua revogação por meio da Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982). Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) houve pressões por parte de diferentes setores, como empresários do ensino e instituições de formação profissional, além da resistência de estudantes, apoiados por seus familiares, que intencionavam preparar-se ao vestibular.

#### 2.2.4.6 Centros Federais de Educação Tecnológica (1978)

Em 1978, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro), criadas em 1959, são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) pela Lei 6.545 (BRASIL, 1978). Gradativamente as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrícolas Federais foram se transformando Centros Federais de Educação Tecnológica, via Lei 8.948/1994 (BRASIL, 1994). De acordo com o Portal do CONIF, os CEFETs (ver Figura 7) ofereciam cursos industriais de Graduação e Pós-Graduação, formando profissionais de engenharia industrial, tecnólogos e professores de licenciatura plena.



Figura 7 - Foto de uma oficina de um Centro Federal de Educação Tecnológica



Fonte: CONIF (2018)<sup>23</sup>.

#### 2.2.4.7 Destaque à Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996)

A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB) trata da Educação Profissional em artigo específico.

Dermeval Saviani, autor bastante referenciado na presente pesquisa, dada à sua grande contribuição à Educação Profissional, lançou um esboço de texto em que se posicionava a respeito da nova LDB, que estaria prestes a ser lançada, a fim de abrir o debate às questões educacionais. Ao abordar sobre este projeto de lei que havia feito, Saviani (1990) coloca a questão da politecnia vista como uma forma de se organizar o 2º Grau, pondo na mesa a discussão sobre o papel e a função deste nível de ensino. Numa publicação mais recente, Saviani (2003, p.132) de forma clara, esclarece que:

Politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho.

---

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>>. Acesso em: 14 out. 2017.

Além disso, o autor enfatiza que a politecnicia traz no seu bojo a intenção de superar a dualidade existente entre as instruções profissional e propedêutica e, por meio do trabalho, nos seus sentidos ontológico e histórico, construir uma unidade indissolúvel dos trabalhos manuais e intelectuais, reforçando a articulação existente entre os dois. Por este viés, a formação possibilitará “[...] a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento” (SAVIANI, 2003, p. 142). Ao refutar a ideia de “trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 140), deixa claro o seu entendimento de politecnicia como forma de promover o desenvolvimento integral do sujeito e que este não esteja sendo preparado exclusivamente para atender demanda de mercado.

Aquecendo o debate em torno da politecnicia no 2º Grau, Ramos (2010), assim como Saviani, também pontua que seu ideário se pauta pela integração entre educação básica e técnica, humanismo e tecnologia, contribuindo desta forma pela formação em todas as dimensões do indivíduo.

Por essa perspectiva, o objetivo 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, culminada com uma formação ampla e integral. (RAMOS, 2010, p. 44)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) editada em 1996 possibilitava que a formação profissional fosse integrada ao Ensino Médio, ocorrendo, portanto, num mesmo currículo, desde que “atendida a formação geral do educando”. De acordo com Ramos (apud ARAÚJO; SILVA, 2017), a organização curricular por meio da pedagogia por competências, presente na LDB de 1996, propiciaria uma formação profissional flexível. A autora entende que as questões pedagógicas são também questões sociais, e por tal razão a LDB tornou possível a formação do Ensino Médio integrado à Educação Profissional (RAMOS, apud ARAÚJO; SILVA, 2017).

Na gênese da 2ª LDB/1996, em sua proposta de integração:

o Ensino Médio não seria profissionalizante no sentido *stricto* – formar para uma profissão específica, mas estaria orientado à recuperação da relação entre conhecimento e prática do trabalho, o que demandaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo. (MOURA, 2010, p. 2)

Ou seja, em consonância com os princípios de politecnia.

#### 2.2.4.8 Destaque ao Decreto nº Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997)

Eis que, no ano seguinte, o Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997) desarticula esta integração entre Ensino Médio e Formação Profissional. Portanto, não era mais permitido que um estudante cursasse, sob a mesma matrícula, Ensino Técnico articulado ao Ensino Médio. Este último não poderia mais propiciar formação técnica. Seriam realizados de forma separada e totalmente independente. Na opinião de Ramos (apud, ARAÚJO; SILVA, 2017), a Educação Profissional de Nível Médio neste período ressuscitava o desejo de contenção da classe trabalhadora ao Ensino Superior. A mesma autora, em publicação anterior, destaca que esta separação se deu “[...] tanto na forma das matrículas quanto das instituições, configurando-se escolas próprias para cada uma das modalidades” (RAMOS, 2010, p. 47).

Essa desvinculação entre Ensino Profissional e Ensino Médio transformou os currículos baseados por Competências, tal como na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em prescrição de “[...] comportamentos esperados em situações de trabalho” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30). A pedagogia por competências assumia agora, segundo as autoras, um novo objetivo - diferente daquele observado na LDB de 1996: “visava à adaptação psicofísica do trabalhador a tais condições [funcionalidade na sociedade], esvaziando a formação de conteúdos científicos que embasava a perspectiva da consolidação de uma profissão” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Moura (2008; 2010), criticamente, avalia que a separação obrigatória entre educação profissional e educação básica, imposta pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), reforçou a dualidade histórica existente na Educação Brasileira, prejudicando tanto um, quanto o outro.

Para Kuenzer (1999), a proposta que desarticula a relação entre educação geral e formação profissional atribuiu a duas redes distintas, com objetivos próprios cada uma, a função de ministrá-las: o sistema escolar e o sistema de Formação Profissional. Ao primeiro, cabe a reprodução de saberes gerais, ao longo dos níveis fundamental, médio e superior. Já o segundo, de nível básico, médio e tecnológico, está a serviço da lógica do mercado.

Podemos imaginar que a classe trabalhadora buscaria por cursos profissionalizantes, e não pelas escolas propedêuticas, uma vez que precisava, o

quão rápido fosse possível, realizar alguma atividade remunerada, a fim de garantir seu sustento. Não haveria, em função de sua condição econômica, a prerrogativa em cursar todo um Ensino Médio acadêmico, depois um curso universitário e só assim ingressar no mercado de trabalho. Os cursos técnicos não eram estruturados de maneira a propiciar a formação integral do sujeito, não se articulava ciência, tecnologia, cultura e trabalho: a formação era *stricto sensu* para alguma profissão.

Os estudantes oriundos de famílias de maior poder aquisitivo, por sua vez, cursavam escolas essencialmente propedêuticas e que pudessem lhes oportunizar maiores chances de dar prosseguimento aos estudos, cursando assim Ensino Superior e, somente após este (ou durante o mesmo) preocupar-se em ingressar no mercado de trabalho. Acredito que tanto o estudante de escolas estritamente técnicas, quanto aqueles de escolas ditas propedêuticas “saíam perdendo” com relação à sua formação, uma vez que tanto uma, quanto outra, não buscavam a formação pluridimensional de seus estudantes.

No ano de 1997, foi implementado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o qual, para Ramos (2010), teve como um dos objetivos estabelecer a conversão de Escolas Técnicas Federais em Centros de Educação Profissional, atribuindo-lhes, agora, maior autonomia de gestão financeira. Além disso, o referido programa definiu “a iniciativa privada como o principal responsável pela educação profissional” (RAMOS, 2010, p. 46). Em 1999, mais Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica.

#### 2.2.4.9 Destaque ao Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004)

Em 2004, novos importantes rumos da realidade educacional, na esfera da formação profissional, são lançados com o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004). O dispositivo legal, que tornou a possibilitar o Ensino Médio ser ofertado de forma Integrada ao Ensino Técnico, foi ovacionado por muitos educadores, tal qual podemos observar nas colocações de Ramos (2010). A autora relata que houve assim uma nova forma de compreender a educação profissional, agora não mais escamoteada a um sistema paralelo, mas sim organizadamente vinculada à educação básica.

No art. 1º, inciso II do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004), fica clara a possibilidade de a educação profissional ser desenvolvida em articulação com o

Ensino Médio<sup>24</sup>. No art. 4º, que trata exclusivamente da educação profissional de nível médio, explica de que maneira pode se dar a articulação entre a formação técnica, de nível médio, e a formação geral do Ensino Médio.

Pela forma *integrada*, o estudante irá matricular-se num curso, (por exemplo técnico em eletromecânica, ou técnico em informática) e, ao final (dependendo da forma como está organizado o programa, pode ter duração de três ou quatro anos), terá um diploma que o habilita a exercer atividade profissional de nível médio e, ao mesmo tempo, o certifica como tendo concluído o Ensino Médio. O Ensino Técnico articulado ao Ensino Médio na forma *integrada*<sup>25</sup> é realizado em uma mesma instituição, sob matrícula única, não podendo o estudante obter o certificado, se não for aprovado em todas as disciplinas que o curso oferece na instituição escolhida. A presente pesquisa se desenvolveu em um *campus* de um Instituto Federal que oferece dois diferentes Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, com duração de quatro anos cada um.

Para Ramos (apud ARAÚJO; SILVA, 2017), a Educação Profissional é indissociável da Educação Básica e, portanto, não é possível concebemos que um indivíduo possa se formar, tecnicamente e profissionalmente, segundo pressupostos filosóficos, sem ter aprendido “[...] os fundamentos da produção moderna em todas as suas dimensões. Não se pode admitir, igualmente, que a estrutura educacional comporte ramos profissionalizantes desvinculados da formação básica” (RAMOS, apud ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 32).

Com relação aos pressupostos pedagógicos da integração, a autora destaca a importância de haver uma seleção de conteúdos a serem desenvolvidos “[...] a partir da problematização dos processos produtivos em suas múltiplas dimensões: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural dentre outras.” (RAMOS, apud ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 36). Enfatiza, assim, a perspectiva interdisciplinar de abordagem dos conteúdos entre os de origem técnica-específica e os propedêuticos, possibilitando a compreensão da totalidade social. A propósito, a possibilidade desta

---

<sup>24</sup> Aos egressos do ensino fundamental (inclusive para aqueles que cursaram EJA), é possível realizar, por meio do referido decreto, um Ensino Técnico articulado ao Ensino Médio nas formas integrada ou concomitante.

<sup>25</sup> Cabe ressaltar aqui que ao termo “integrado” não pressupõe a simples presença de disciplinas técnicas e propedêuticas em uma mesma grade curricular. Além da questão do plano organizacional das disciplinas – as quais estão “misturadas” entre as específicas do curso escolhido (por exemplo, “Fabricação de Materiais”) e as ditas propedêuticas (por exemplo, “Biologia”) –, há uma integração no sentido político, com pressupostos filosóficos e pedagógicos.

integração se efetivar, considerando-se suas múltiplas dimensões, como a filosófica e a pedagógica, já citadas, além da estrutural, das relações humanas, do contexto social, do público que compõe uma determinada instituição, é alvo de investigação desta pesquisa.

A outra possibilidade de articulação entre Ensino Técnico e Ensino Médio, a *concomitante*, também é oferecida aos egressos do Ensino Fundamental e, da mesma forma que na modalidade integrada, habilita o estudante a exercer uma profissão técnica de nível médio. No entanto, eis a maior diferença para com a primeira forma já descrita (a integrada): na concomitante há uma matrícula específica ao curso técnico e uma matrícula distinta para o curso de Ensino Médio. Os cursos até podem ser realizados na mesma instituição ou em instituições distintas. Neste último caso, há possibilidade, ainda, do estabelecimento de convênios de intercomplementariedade entre as instituições, a fim de que se desenvolvam projetos pedagógicos unificados.

O Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) prevê também a possibilidade do curso subsequente, destinado aos egressos do Ensino Médio. O curso técnico certifica o estudante a exercer atividade profissional de nível médio. Algumas instituições, além de ofertar as disciplinas específicas necessárias à habilitação da ocupação pretendida, também oferecem, na matrícula, disciplinas propedêuticas que julgam ser essenciais à formação do sujeito, articulando-as de forma interdisciplinar<sup>26</sup>.

É preciso termos o entendimento de que a *proposta* de um currículo com uma concepção de integração merece uma *prática* que de fato o efetive, caso contrário corremos o risco de perder todo o potencial que ela oferece. Para Moura (2010, p. 5-6):

[...] pensar no Ensino Médio integrado é conceber uma formação em que seus aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados. Assim, os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado. A formação integral implica competência técnica e compromisso ético, que se traduzem em atuação voltada para a edificação de uma sociedade justa e igualitária.

---

<sup>26</sup> Já esclareço, por hora, que o *Campus* investigado para esta pesquisa oferece dois diferentes cursos diurnos de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio na modalidade integrada e, também, um Curso Subsequente à noite. Até o momento, não oferece Ensino Superior, mas já se articula para tal, sendo que o curso PROEJA, destinado a jovens e adultos, está em vias de ser implementado.

No ano seguinte ao Decreto 5.143/2004 (BRASIL, 2004), foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, a qual é marcada pela construção de 60 novas unidades de ensino distribuídas pelo país. Em 2007, houve a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. O Decreto 6.302 (BRASIL, 2007) instituiu o Programa Brasil Profissionalizado.

#### 2.2.4.10 Destaque à Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008)

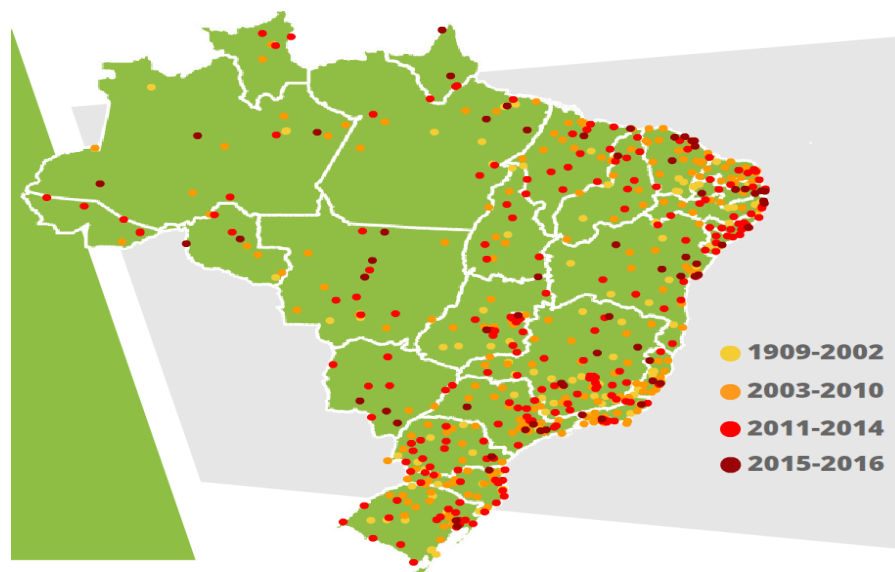
Ao final do ano de 2008, o então presidente em exercício, por meio da Lei 11.892 (BRASIL, 2008), cria os **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Com exceção da Universidade Tecnológica do Paraná, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Rio de Janeiro e Minas Gerais), o Colégio Pedro II e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, os demais se tornaram Institutos Federais.

### 2.3 INSTITUTOS FEDERAIS: DA CRIAÇÃO AOS DIAS DE HOJE

Criados por meio da Lei 8.892, em 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), os Institutos Federais fazem hoje parte da Rede Federal de Ensino. Na ocasião da sua criação, foram convertidos 75 Uneds, 39 Escolas Agrotécnicas, 8 escolas vinculadas a universidades e 7 Escolas Técnicas Federais a essa nova configuração denominada de “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. Além dos atuais 38 Institutos Federais, distribuídos por entre todos os estados brasileiros (ver Figura 8), a Rede Federal de Ensino conta ainda com 2 CEFETs (CEFET-RJ e CEFET-MG), 25 escolas técnicas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os quais optaram por não aderir à conversão em Institutos Federais (REDE FEDERAL, 2016).

Será dada ênfase aqui aos Institutos Federais, representados por pontos coloridos na Figura 8, os quais são compostos, atualmente, por um total de 644 *campi*. Os cursos oferecidos, tais como Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, Proeja, Subsequente, Bacharelado, Licenciatura, Tecnólogo, Mestrado e Doutorado, são gratuitos e com garantia de 50% das vagas a estudantes oriundos de escolas públicas.

Figura 8 - Representação da distribuição de *campi* dos Institutos Federais pelo território nacional brasileiro<sup>27</sup>



Fonte: Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2018).

Segundo o artigo 2º da lei 8.892/08,

Os Institutos Federais são 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)

Para tanto, carregam consigo uma finalidade que extrapola o simples oferecimento de mão de obra que atenda às indústrias locais. Pautam-se pela preocupação em formar cidadãos preparados para o mundo do trabalho, em que além da qualificação técnica para, por exemplo, manipular máquinas, o estudante se descubra profissionalmente, desenvolva espírito de empreender, articule teoria à prática, utilize tanto os conhecimentos desenvolvidos pela área das propedêuticas, quanto aqueles construídos nas áreas técnicas de forma integrada. De acordo com o CNE/CNB 15/98 (BRASIL, 1998), o tema trabalho, enquanto princípio organizador do currículo, não deve se restringir ao ensino profissionalizante.

O parecer supracitado, ao retomar questões abordadas pelos artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), enfatiza que:

<sup>27</sup> As diferentes cores determinam, conforme a legenda, o período de expansão da Educação Profissional no Brasil.



[...] nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. A riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média é incomensurável. Desde logo na experiência da própria aprendizagem como um trabalho de constituição de conhecimentos, dando à vida escolar um significado de maior protagonismo e responsabilidade. Da mesma forma o trabalho é um contexto importante das ciências humanas e sociais, visando compreendê-lo enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social. Mas a contextualização no mundo do trabalho permite focalizar muito mais todos os demais conteúdos do Ensino Médio. (BRASIL, 1998, p. 15)

Colabora para a discussão Frigotto (apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), ao entender o trabalho como princípio educativo ético-político, em que a todos os seres humanos precisam prover sua própria forma de sustento, sem explorar ou se deixar explorar. Assim como demais necessidades básicas, como alimentação e proteção a intempéries, o trabalho é uma necessidade humana, sendo encarado tanto como dever, quanto direito.

O trabalho pode ser desenvolvido como princípio educativo não somente em escolas de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, em que conferem uma habilitação profissional de nível médio ao estudante que cursá-la, como também em escolas de Ensino Médio Regular. Isso porque, conforme Moura (2010, p. 8), tomar o trabalho como princípio educativo:

[...] relaciona-se com a contribuição da ação educativa para que os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, que é socialmente justo que todos trabalhem porque esse é um direito de todos os cidadãos. Mas o trabalho é também uma obrigação coletiva, porque é a partir da produção de todos que se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros empobrecem e vivem à margem. Ou pior ainda, que muitos não tenham sequer direito ao trabalho e que isso seja funcional aos interesses econômicos hegemônicos.

Portanto, sendo o trabalho encarado desta forma, nos seus sentidos ontológico e histórico, todos, independentemente do tipo de Ensino Médio escolhido para cursar, devem apropriar-se da relação entre as *formas de produção* adotadas por uma determinada sociedade, num dado período histórico, a maneira como o *trabalho* é explorado em função do contexto histórico vigente e de que forma isso impacta na

*Educação*, como maneira de perpetuar os interesses de uma classe. Além disso, é possível abordar o:

[...] processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31-32)

Os Institutos Federais podem impulsionar a formação técnico-profissional de seus estudantes sob uma perspectiva mais global, mais holística, ao assumir o trabalho como princípio educativo. Há de se considerar, no tocante ao mundo do trabalho, uma formação que não esteja enraizada em apenas ensinar o “saber fazer”, o “saber manipular”, mas sim que desenvolva ações integradas a respeito da teoria e prática, direitos sociais e trabalhistas, como o trabalho contribui para o desenvolvimento local, regional e nacional, a compreensão da relação entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura, e suas implicações sociais e ambientais, entre outros.

De acordo com Ramos (apud ARAÚJO; SILVA, 2017), trabalho, ciência e cultura são dimensões fundamentais à vida. Moura (2010) ainda inclui a esse tripé a tecnologia. Os autores esclarecem que o ser humano, desde os primórdios, ao lidar com a natureza, por intermédio do trabalho, produz conhecimentos, os quais, ao serem sistematizados e expressos em conceitos, constituem a Ciência. A tecnologia, uma extensão do corpo humano, não é considerada como apenas uma aplicação da Ciência, há, pois, uma interação complexa entre ambas, em que se retroalimentam. Como exemplo, Moura (2010) destaca que o conhecimento da molécula do DNA permitiu o desenvolvimento de tecnologias em diversos campos da Biologia. Posso citar aqui, para elucidar, a clonagem como uma tecnologia que surgiu a partir do conhecimento científico. Com relação à tecnologia anteceder a Ciência, Moura (2010) cita as técnicas desenvolvidas pelo homem pré-histórico, ao lidar com a natureza, que o possibilitou deixar de ser nômade e passar a cultivar a terra para extrair dela seu sustento. O autor relaciona ainda as técnicas e a Ciência à cultura, pois afirma que: “Essas técnicas foram sendo ampliadas, diversificadas, multiplicadas, transformando-se em tecnologias, conforme a cultura e as necessidades de cada grupo social” (MOURA, 2010, p. 7). O motor elétrico, por exemplo, é uma tecnologia construída a partir dos conhecimentos em eletromagnetismo. Mas se para a sociedade da época, segundo seus costumes, sua cultura, não fosse necessário um motor elétrico, talvez

o conhecimento das leis do eletromagnetismo não tivesse culminado na criação de um motor elétrico.

Portanto, de acordo com as necessidades humanas, e isso decorre da forma que está organizada política, econômica, social e cultural uma sociedade num espaço-tempo, teremos o desenvolvimento de diferentes tecnologias. As tecnologias são construções sociais que se relacionam à cultura de um povo (MOURA, 2010). Não faz sentido que em Astana, capital do Cazaquistão, haja interesse e manifesta necessidade do povo em se produzir tecnologia capaz de qualificar a colheita da erva *Ilex paraguariensis*, de modo a, durante o processo, eliminar de forma segura à saúde e ecologicamente correta, fungos produtores de toxinas. Não é algo cultural da cidade tomar chimarrão (ver Figura 9), bebida que, para ser feita, utiliza-se erva de chimarrão a base de *Ilex paraguariensis*. Já para o Rio Grande do Sul, estado do sul do Brasil, onde o chimarrão é patrimônio cultural imaterial, o desenvolvimento de uma tecnologia assim seria muito apreciado. A bebida tem um peso cultural tão forte, que além de ser amplamente consumida por pessoas de diferentes idades, recebeu uma homenagem: a Lei Estadual nº 11.929/2003 (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2003) instituiu o dia 24 de abril como “Dia do Chimarrão”, além de estender, pelo mesmo dispositivo legal, o “Dia do Churrasco” nesta data.

Figura 9 - Imagem ilustrativa de um chimarrão, também denominado de mate



Fonte: Destaque News (2018)<sup>28</sup>.

O perfil do profissional docente que atua na educação profissional precisa estar em consonância com o ideário dos Institutos Federais, o que de fato não é tarefa

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://www.destaque.com/noticia/1257/chimarr%C3%83o-patrim%C3%94nio-cultural-imaterial-do-rs.html>>. Acesso em: 16 set. 2017.

simples. Resumidamente, de acordo com Machado (2008), o professor deve ser reflexivo, engajado em pesquisas e manter-se atualizado pedagogicamente e na área em que é especialista. Além disso, entender dos princípios e conceitos das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, ler e interpretar a realidade, saber se relacionar com as pessoas, ter habilidades mentais e psicomotoras, elaborar estratégias criativas que favoreçam a aprendizagem, desenvolver ações interdisciplinares com seus pares, entre outras.

De fato, audacioso. Porém, a formação continuada e a prática reflexiva individual e coletiva podem contribuir de forma significativa para que se alcance o que poderíamos chamar de “perfil almejado” àqueles que atuam na Educação Profissional. A concretização para tal requer não somente iniciativa individual do docente, mas apoio da instituição em que trabalha (tanto do *campus*, quanto do Instituto Federal em si) e políticas públicas que viabilizem tanto sua qualificação, quanto à instrumentalização dos estabelecimentos da Rede Federal. Em consonância com o exposto, Moura (2010, p. 12) coloca que:

Uma concepção isoladamente não tem o poder de transformar-se em política pública se não for acompanhada de outras dimensões, como financiamento, constituição qualitativa e quantitativa do quadro de profissionais da educação, adequada formação inicial e continuada desses profissionais, estabelecimento de um regime de mútua cooperação entre União, estados e municípios, viabilização de adequada infraestrutura física das unidades escolares. (MOURA, 2010, p. 12)

O desenvolvimento de pesquisas no interior de cada *campus* pode colaborar para que a realidade educativa deste *locus* seja posta em relevo e, por meio das contribuições de docentes, técnicos e estudantes, pensar-se em caminhos que conduzam à implementação de um currículo integrado.

## 2.4 DA FRAGMENTAÇÃO À INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Discutir o currículo integrado pressupõe um *afastar-se* da concepção de que aglutinar disciplinas propedêuticas e técnicas em uma mesma matriz curricular, por si só, já configuraria integração curricular. Ainda que assim seja concebido por muitos profissionais da Educação, a exemplo dos resultados obtidos por Grillo (2012) em sua pesquisa de mestrado, é importante que se oportunizem discussões na comunidade escolar a respeito do entendimento que se tem sobre o tema. Inadequações que se

apresentem como entraves ao desenvolvimento de um currículo integrado na prática podem ser revistas pelo coletivo, de modo que se alcancem, por exemplo, objetivos comuns e ações conjuntas entre as disciplinas de um Curso Integrado.

Mas o que vem a ser exatamente um “currículo integrado”? Davini (1983) apresenta três principais formas de organização curricular, a saber: currículo formal; currículo por assuntos (ou currículo interdisciplinar) e currículo integrado. Por currículo formal a autora entende aquele baseado no que chamou de “transmissão de conhecimentos”, do professor ao estudante, cujos conteúdos estariam fragmentados em disciplinas que pouco ou em nada dialogam entre si. As informações, geralmente distantes da realidade do educando, devem ser memorizadas, procedimentos são realizados de forma mecânica, sem o real entendimento de que se trata. O aluno recebe as informações prontas na teoria para que, na sequência, as reproduza na prática, como se fosse um mero reprodutor daquilo que fora supostamente aprendido. Não se abrem oportunidades de espaço para o pensamento crítico e nem para a criatividade do aluno.

Com relação ao currículo por assuntos (ou currículo interdisciplinar), Davini (1983) expõe que esta nova proposta surgiu como uma tentativa de superar o currículo formal. O diferencial ficou a cargo das unidades de ensino-aprendizagem, em que um determinado tema, por exemplo “alimentação”, era objeto de investigação pelos estudantes. Portanto, percebe-se aqui um avanço com relação ao ensino tradicional, uma vez que nesta nova concepção de currículo o estudante não é um mero receptor de informações prontas, mas sim um agente ativo que busca respostas para problemas de forma investigativa.

No entanto, a autora deixa claro que, apesar dos avanços pedagógicos alcançados, este novo modelo de currículo acabou por transformar as unidades de ensino em disciplinas. Como exemplo, Davini (1983) aponta que a unidade “alimentação” transformar-se-ia em disciplina, tomando o lugar da “bioquímica”.

Já o currículo integrado é defendido como um plano pedagógico, articulando trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade, levando-se em conta sempre as características socioculturais vigentes numa determinada época, em um determinado local. A partir de uma determinada situação, o estudante é instigado pelo professor a buscar soluções, apontar caminhos. Há integração entre ensino-trabalho-comunidade, reverberando de forma positiva nesta última (DAVINI, 1983).

Um currículo construído de forma conjunta entre docentes, equipe multidisciplinar, estudantes e, por que não, em parceria com a família, atendendo as dimensões mundo do trabalho, ciência, tecnologia, cidadania e meio ambiente, trilha um caminho em busca da integração. No mesmo entendimento de Davini (1983), colabora com a discussão o autor Santomé (1998, p. 9), ao explicitar que questões sociais e problemas cotidianos deveriam estar inseridos no que ele denominou de “trabalho curricular”.

Em tom semelhante, Sacristán (1998, p. 15) anuncia que, ao se definir currículo, “estamos descrevendo 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”. É possível evidenciar, portanto, que ambos os autores advogam que o contexto sócio-histórico deve também ser considerado ao se construir um currículo. Silva (apud GOODSON, 1995, p. 8), ao fazer a abertura do livro “Currículo” de Ivor F. Goodson, também atenta para o fato do currículo não ser produto de um “processo lógico”, mas sim de um “processo social”.

Ora, se o contexto sociocultural e histórico passa por transformações ao longo dos anos, se novos estudantes chegam às escolas todos os anos, se há uma reconfiguração do quadro de profissionais da Educação em uma Instituição, como é possível conceber um currículo estático, sem considerar necessidades e interesses dos sujeitos que a ele se reportam? Como um mesmo currículo está presente, de forma imutável, por diferentes gerações numa mesma instituição de ensino e, ainda por cima, muitas vezes ter sido construído por pessoas que nem ao menos se encontram mais na escola? Estas questões nos permitem refletir sobre o que vem a ser de fato um currículo, qual discurso está por detrás deste documento, como ele pode definir a identidade de uma comunidade escolar, quais relações de poder estão nas entrelinhas.

Para tanto, teorias do currículo tomam este documento como objeto de estudo, para então descrevê-lo, explicá-lo, com afirmações sobre como deveria ser a realidade, numa visão “de fora” do objeto. Teorias do currículo não o enxergam como uma produção, apenas como uma descoberta de algo pronto (SILVA, 2003). E, por tal razão, Silva (2003, p. 12) enfatiza que o termo mais adequado a ser adotado seria “discursos” ou “textos” no lugar de “teorias”, uma vez que um discurso produz seu próprio objeto, ao passo que uma teoria “descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria”.

O autor faz referência que, diferentemente da teoria, mas sim pelo viés de uma perspectiva pautada no discurso, “tanto supostas asserções sobre a realidade quanto asserções sobre como a realidade deveria ser têm ‘efeitos de realidade’ similares” (SILVA, 2003, p. 13). Portanto, tanto faz dizer como é a realidade, ou como ela deveria ser, pois o efeito final será o mesmo.

A definição de currículo pode ser obtida desde o dicionário até muitas obras que tratam do assunto. No entanto, Silva (2003) pontua que ao nos apropriarmos de determinada definição, esta não revela o que de fato é um currículo, mas sim o que uma determinada teoria pensa a respeito do que venha a ser currículo.

Bianchi (2001) coloca que o termo currículo carrega em si, no âmbito da educação escolar, uma conotação de ser um “plano de estudos”, um documento que apresenta os conteúdos que serão desenvolvidos, num determinado espaço-tempo. O autor, contrapondo-se a esta concepção, elege o currículo como um projeto educativo global, o qual deve expressar as intenções educativas, formalizar os resultados que se quer alcançar, seus fundamentos.

A visão “empobrecida” de currículo mostrou-se, conforme o autor menciona:

[...] insuficiente, ou inadequada, por subalternizar outros aspectos importantes da organização das atividades educativas. Entre eles, têm sido especialmente destacados os aspectos relacionados com as capacidades e os interesses dos educandos. (BIANCHI, 2001, p. 35)

De acordo com Silva (2003), diferentes discursos curriculares trazem em seu bojo uma mesma pergunta central: “o quê ensinar?”. Portanto, há uma preocupação em selecionar, dentro de uma gama maior de conhecimentos, aqueles que irão constituir o currículo, mas, antes disso, preocupar-se, com a justificativa do porquê esse conteúdo em detrimento daquele. As teorias do currículo, quando numa perspectiva de discurso, entendem que “o quê” está ligado ao “o que devem saber e/ou se tornar?”, pois “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (SILVA, 2003, p. 15). Partindo-se então da visão que sem tem sobre um ser humano desejável ou ideal para determinado contexto vigente, seleciona-se quais saberes seriam importantes constarem no currículo. Trata-se aqui de entendermos o currículo não somente pela ótica do conhecimento selecionado, mas também enxergarmos que está intimamente relacionado à identidade do sujeito.

Não podemos nos furtar em discutir sobre as relações de poder embutidas no processo de seleção de conhecimentos a constar em um currículo, bem como qual seria a identidade ideal. Neste sentido, o entendimento das relações de poder presentes no currículo, é debatido pelos vários exemplos de teorias críticas e teorias pós-críticas existentes, tais como ideologia, relações sociais de produção, currículo oculto (exemplos de teorias críticas), significação e discurso, cultura, subjetividade (exemplos de teorias pós-crítica) (SILVA, 2003).

A pergunta “o quê” não é a mais importante, mas sim “por quê?”. Ou seja, por que este conhecimento está presente no currículo e não outro? Por que esta identidade, ou subjetividade, e não outra? “As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2003, p. 16-17). Cabe ressaltar que, apesar do termo “teorias”, o qual ainda é fortemente utilizado, envolvem-se na perspectiva de discurso.

As teorias críticas de currículo, de acordo com Silva (2003) trouxeram à tona conceitos de ideologia e poder, e não apenas foco nos processos de ensino e de aprendizagem, questionando os arranjos sociais e educacionais. A obra de Paulo Freire, “A pedagogia do oprimido”, escrita em 1970, é um marco da teoria crítica em Educação. Já as teorias pós-críticas proporcionaram uma nova forma de compreensão acerca do currículo ao pôr em relevo a questão do discurso no lugar do conceito de ideologia.

Ao passo que as teorias tradicionais (ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, entre outras) encontram-se num campo mais neutro, concentrando-se em temas mais técnicos, somando à pergunta “o quê?” o questionamento “como?”. Portanto, como melhor ensinar este conhecimento, uma vez que ele já está selecionado e é inquestionável alterá-lo? (SILVA, 2003).

De acordo com o modelo de Bobbitt, em seu livro publicado em 1918 sobre currículo, nos Estados Unidos, a escola deveria traçar objetivos claros que possibilitassem ao aluno desenvolver habilidades que o preparassem às ocupações profissionais, demonstrando um evidente interesse pela “eficiência”, pelo funcionamento da economia. As escolas deveriam saber quais são estas habilidades para assim construir um currículo que pudesse dar conta de desenvolvê-las. E não somente isso, era preciso “[...] planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas” (SILVA,



2003, p. 24). O sistema educacional pautava-se em preparar o estudante para que, ao chegar à vida adulta, estivesse apto às exigências ao mercado de trabalho.

Santomé (1998) traça um paralelo entre modelos de produção em empresas e o sistema educacional. De acordo com o modelo de Frederick Winslow Taylor, no início do século XX, era necessária a existência de pessoas que estudassem e tivessem a capacidade de planejamento e tomada de decisão, enquanto que a outras deveriam ser designados o papel de meros executores. Ainda segundo o autor, essa forma de produção e distribuição implementada nas empresas ocasionou o barateamento da mão de obra e a perda de conhecimento que fora acumulado pela classe proletária, em função de uma divisão social e técnica do trabalho. Aos trabalhadores destinavam-se tarefas elementares, rotineiras, de realização automática e que em muito os afastavam da possibilidade de tomada de decisão, de pensamento crítico. Assim sendo, tornava-se cada vez maior o poder de controle no ambiente fabril quanto às decisões de produção e comercialização. No entanto, isso não impediu numerosas greves e até mesmo atos de sabotagem como formas de protesto.

Apontada por Santomé (1998) como mais uma estratégia de divisão social e técnica do trabalho, a filosofia fordista, idealizada por Henry Ford, foi implementada na indústria automobilística, no setor de montagem. Os operários, sem acesso ao conhecimento das etapas da produção integral de um automóvel, ficavam restritos a setores, dentro da fábrica, realizando atividades monótonas, automáticas, fáceis. A esteira transportadora encarregava-se de deslocar peças entre os diferentes setores, minimizando, inclusive, a “perda de tempo” com locomoção dos trabalhadores pelo espaço. Cada vez mais permaneciam restritos a uma fatia, muito pequena, do conhecimento quanto à produção global de uma mercadoria. A baixa qualificação dos trabalhadores possibilitava que, se necessário, poderiam ser facilmente substituídos por outras pessoas igualmente pouco capacitadas. Em contrapartida, poucos profissionais tinham acesso ao entendimento do todo, acentuando-se, assim, as desigualdades sociais.

O modelo taylorista-fordista, com forte preocupação pela divisão de trabalho e produção de massa, influenciou o sistema educacional que se pautou pela fragmentação do conhecimento e, muitas vezes, pelo desincentivo ao pensamento crítico. Para ilustrar, trago aqui as contribuições de Santomé (1998, p. 13) que afirmou

que: “Tanto os trabalhadores como os estudantes verão negadas suas possibilidades de poder intervir nos processos produtivos e educacionais dos quais participam”.

Kuenzer (apud SAVIANI; SANFELICE; LOMBARDI, 2005) colabora com a discussão ao refletir que a escola reproduz, em suas dependências, este modelo de produção do ambiente fabril. Assim como nas indústrias, em que o operário tinha acesso a uma pequena parcela do conhecimento acerca da produção de determinado produto, produzindo-o de forma automática, a escola fragmenta seus conteúdos, seus métodos, inclusive sua forma de gestão. Características importantes a um “bom trabalhador obediente”, como pontualidade e confiabilidade, eram reproduzidas, não pelo conteúdo do currículo, mas pelas relações sociais estabelecidas na escola, segundo Silva (2003, p. 33):

As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. [...] Num primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo movimento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador de que necessita.

Percebe-se, portanto, que a divisão social estabelecida nas empresas fora importada pelas escolas, destacando assim uma dualidade entre diferentes classes sociais. Para elucidar, de acordo com Kuenzer (2007), as escolas de formação profissional de nível médio eram destinadas àqueles de classes mais baixas, os futuros trabalhadores de funções operacionais. Já o ensino científico, com as disciplinas ditas propedêuticas, visava ao público de maior poder aquisitivo, preparando-o a ocupar cargos na gestão.

Frigotto (apud MOLL, 2010), ao abordar o pensamento de autores clássicos, entende que a Educação Profissional estava destinada a formar um cidadão que satisfizesse as necessidades do mercado, que fosse produtivo. No entanto, a Educação Profissional deve sim atender as bases científicas, técnicas e de cultura humana, preparando o sujeito não somente às exigências profissionais, mas também para uma formação integral do estudante, esteja ele no Ensino Médio ou no Superior. E é nessa perspectiva que Machado (2010) salienta a importância de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio ser capaz de possibilitar a formação básica,

envolvendo as disciplinas propedêuticas, e, ao mesmo tempo, promover a formação profissional.

Ciente que o estudante deva ser enxergado em toda a sua dimensão, Machado (2010) ressalta a importância de um currículo integrado no sistema educacional. A autora destaca a importância do intercâmbio de práticas pedagógicas entre a equipe, as ações que favoreçam o olhar crítico do estudante, o fomento à criatividade:

Em quaisquer circunstâncias em que se vise construir currículos integrados, para que haja a possibilidade de êxito, o percurso formativo precisa ser trabalhado como um processo desenvolvido em comum, mediante aproximações sucessivas cada vez mais amplas, que concorram para que cada ação didática se torne parte de um conjunto organizado e articulado. (MACHADO, 2010, p. 81)

O currículo integrado, enquanto plano pedagógico, traz importantes contribuições no âmbito da educação profissional, principalmente do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. Satisfazer-se com a simples presença de disciplinas gerais e técnicas na grade curricular, e assim considerar como currículo integrado, pode empobrecer os processos de ensino e de aprendizagem que levem em conta a formação integral do sujeito.

Para tanto, Davini (1983) elenca algumas contribuições que um currículo integrado pode proporcionar, tais como a integração entre ensino e prática ou, ainda, entre ensino-trabalho-comunidade, as práticas investigativas que possibilitam o levantamento de soluções frente a um determinado problema, os processos educativos que levem em consideração o contexto sócio-histórico, entre outros.

## 2.5 A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA COM VISTAS À CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM CURRÍCULO INTEGRADO

Este capítulo apresenta um texto único, encadeado, em que procuro traçar a relação entre a escolha por dinâmicas de grupos focais (um dos métodos de coleta de dados para esta pesquisa) como forma de propiciar a reflexão docente coletiva no espaço de trabalho, desde que realizada de forma sistematizada, crítica, com intencionalidade. Como o objetivo do trabalho centra-se em analisar as possibilidades para a construção de um currículo integrado em um *campus* de um Instituto Federal é imperativo que professores, além de estudantes, participem ativamente deste

processo. Assim, fundamento este tema a partir de um referencial teórico entremeado por reflexões e ponderações próprias.

A escolha por um determinado método a ser utilizado em uma pesquisa, seja na coleta/produção de dados ou na análise de resultados, pode ser considerado um importante indicativo de por onde transitam as intenções daquele que conduz a investigação. Abordado de forma mais detalhada no capítulo sobre Metodologia, os grupos focais são por hora aqui mencionados e relacionados à prática docente reflexiva. Por se tratar de um método que vai além da coleta de dados, possibilita uma discussão conjunta entre docentes e técnicos, participantes da prática, sobre temas variados, pertinentes não somente à condução da pesquisa em si, mas objetivando, também, o crescimento e o aprimoramento das práticas realizadas no local.

Nesse contexto, permito-me caracterizar dinâmicas por meio de grupos focais como um espaço promissor à prática docente reflexiva, e não somente reduzida a um instrumento metodológico de uma pesquisa. Isso possibilita que diferentes posicionamentos acerca de um determinado assunto, dependendo da forma como forem conduzidos, enriqueçam a construção de um currículo voltado à realidade e aos interesses da comunidade escolar em questão. Mais do que registrar o que foi dito pelos sujeitos ao longo de uma sessão de um Grupo Focal, para na sequência proceder à sua análise, configura-se como um momento de compartilhar ideias, sentimentos, teorias, desafios e propostas.

É bem verdade que tais reflexões em conjunto não devem ser esporádicas ou exclusivas ao conteúdo de uma pesquisa de Mestrado, ainda que esta última possa ter sido o estopim para que se pudesse repensar a temática curricular na instituição em questão. A equipe de profissionais precisa sentir a importância e a necessidade de priorizar momentos rotineiros, por exemplo em reuniões pedagógicas, que possibilitem construções reflexivas do e para o coletivo. Segundo Perrenoud (2002, p. 13): “Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos”. Mediante a isso, cabe frisar que a escola que abre espaço para esse diálogo, institucionalizando a prática reflexiva, colabora para o fortalecimento e para o crescimento do sentimento de pertença em seus colaboradores, abrindo caminho às manifestações pluridirecionais, e não verticalizadas de cima para baixo.

Pimenta (apud PIMENTA; GHEDIN, 2012) traz à pauta o emprego do termo “professor reflexivo”, questionando se o mesmo constitui um adjetivo (atributo do professor) ou um conceito (movimento teórico). De forma pertinente, ainda provoca:

Todo o ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem. Então, por que essa moda de “professor reflexivo”? (PIMENTA, apud PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 22)

De fato, aquilo que assume notoriedade momentânea – detendo-me aqui, especificamente, ao campo da Educação – tende a cair no esquecimento. Pode ainda enveredar ao deboche, ao descaso, em que são feitas comparações entre o “dito novo” (a suposta novidade) com tendências já consolidadas, mas que por estarem rebatizadas com outros nomes parecem ser diferentes. É como se o pretense novo modismo no interior do discurso da área não passasse de uma nova roupagem de algo já existente. A autora não questiona o potencial e a importância da reflexão do professor, mas sim a adoção da obra do pesquisador Donald Schön<sup>29</sup>, por educadores brasileiros, sem uma leitura aprofundada e crítica.

No entanto, pensar em reflexão docente, principalmente quando realizada de forma colaborativa e sistematizada no ambiente de trabalho, levando-se em conta o cenário político, econômico, social, o perfil do alunado, independentemente se é uma “novidade/modismo” ou não, é de real importância para que, conforme Imbernón (2000, p. 107), se conquistem “melhorias pedagógicas, profissionais e sociais” por meio do diálogo entre o grupo profissional. Concordo que o ser humano, por sua natureza, reflete e que, portanto, professores (como humanos que são) também refletem, mas trata-se de uma reflexão direcionada: de analisar o *espaço* em que, nas escolas, realmente é permitido ao docente refletir, trocar e, nestes espaços pedagógicos, coletivamente, repensar suas práticas.

Sabemos que, por vezes, abrir espaço na instituição para que um determinado grupo interaja e discuta pode desagradar equipes diretivas que, por medo do famoso “quando se juntam se fortalecem”, acabam por dificultar ou até mesmo coibir ações desta natureza. A reflexão docente, infelizmente, pode ser concebida por algumas instituições como oportunidade de “motim”, o que não permite seu entendimento como

---

<sup>29</sup> Para saber mais sobre a obra de Donald Schön (1930-1997), professor e pesquisador acerca da formação de um professor reflexivo, ver em Schön (apud NÓVOA, 1992) ou ainda em sua obra póstuma Schön (2000).

um caminho possível para crescimento do grupo e com vistas a análises para além de metodologias de ensino. Corroborando Imbernón (2000, p. 40) ao entender que o professor não deve restringir a reflexão unicamente à sua prática, mas sim “analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas”. O mesmo autor, em outra publicação, sobre a formação permanente do professorado, ressalta que as formações não podem se restringir ao aprimoramento técnico, acadêmico, científico, mas também:

[...] criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais etc., que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e supostamente “objetivos”. (IMBERNÓN, 2009, p. 110)

Para o autor, a instituição educativa que germina princípios de pesquisa e de reflexão docente traz consigo uma nova concepção, constituindo-se em uma organização com maior autonomia, fomentando o protagonismo coletivo, resultando assim em mudanças não apenas do contexto educativo, mas também social e profissional (IMBERNÓN, 2000). A reflexão, portanto, dependendo da forma como é conduzida e sistematizada na escola, de seu contexto e das pessoas envolvidas, pode repercutir não apenas na esfera educativa, como atualização científica, pedagógica e didática, mas também dentro de uma perspectiva mais global: de mudança e transformação social.

[...] formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, é abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social. (IMBERNÓN, 2000, p. 15)

A sociedade como um todo merece e precisa de escolas reflexivas, abertas ao diálogo, problematizadoras de questões sociais, culturais, econômicas, políticas, científicas, tecnológicas, ambientais, de gênero e que discuta de que forma isso reverbera em políticas educacionais mais amplas, mas também, ao mesmo tempo, no interior e no entorno da escola. Para Tardif e Lessard (2012), muitas coisas podem se produzir em uma escola a partir da interferência das circunstâncias do momento, ou até mesmo, de questões humanas que não podem ser previsíveis ou controláveis. Os

autores pontuam o quão flexível pode ser este espaço sócio-organizacional, adaptando-se “[...] a uma vastíssima variedade de contextos sociais e históricos.” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 56). A instituição escolar, nas palavras de Alarcão (2011, p. 17) “tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere”. A autora chama a atenção para o fato da transformação da escola vir de dentro, com a comunidade escolar e circundante fazendo parte da mudança, transformando a instituição em “comunidade autocrítica, aprendente e reflexiva”.

Para uma escola não ser um polo de repasse de informações prontas, mas sim se consolidar como um espaço promissor para a produção de conhecimento no campo da Educação, é preciso considerar as contribuições, as vivências, as práticas, as teorias de todos os agentes que fazem parte dela: os profissionais que atuam na escola (docentes, pedagogos, bibliotecários, funcionários que cuidam do pátio, direção, etc.), os alunos e as famílias. Nem toda comunidade escolar assim pensa, nem sempre se vislumbra um currículo voltado à inserção sistemática da participação coletiva. Ao fomentar espaços para a discussão e reflexão, a escola, na visão de muitos, estaria *se arriscando*. Um “arriscar” no sentido pejorativo, em que sua estrutura será balançada, colocada à prova, podendo vir à tona questões que nem sempre a escola como um todo está preparada para lidar. Portanto, arriscar, cuja etimologia está relacionada à ação de expor-se ao risco, deve ser para além do risco de encarar o novo (criação de espaços coletivos à reflexão) como algo arriscado, que dá medo; deve ser compreendido como uma oportunidade de se construir uma escola com todos e para todos. Assim, assumir o risco ou, neste caso “mais riscos”, nem sempre implica um fim danoso.

Para tanto, Alarcão (2011, p. 83) reforça que a escola “tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas”. Behrins (2007, p. 454) corrobora ao afirmar que: “O desenvolvimento profissional baseado na reflexão exige encontros periódicos e contínuos para dar voz aos professores e assim provocar o processo individual e coletivo de transformação”. Entendo que para um professor estabelecer troca com seus pares e para que juntos novos saberes sejam produzidos, a escola precisa ser também reflexiva e não encarar essa filosofia como algo que a amedronte. Ao propor a estratégia de grupos focais, na instituição investigada durante a pesquisa, a fim de provocar os participantes com questões que tangem não somente ao seu fazer pedagógico estrito da sala de aula, mas também o funcionamento do

*campus* como um todo e sua relação com as políticas públicas vigentes, a escola mostrou-se aberta e interessada na dinâmica. Uma instituição que não dá abertura a seus profissionais reflexivos acaba por ceifar ricas discussões que poderiam contribuir para o crescimento de um aluno, de uma turma, da escola como um todo, do entorno, ou, até mesmo, gerar tamanho descontentamento entre os seus, os quais se sentem desprestigiados e sem espaço para atuarem como protagonistas, culminando assim em descrença e perda do sentimento de pertença à instituição.

Ao apostar em espaços de reflexão coletiva as escolas deixam de lado um sentimento egoico cuja compreensão está calcada no fato de que a potencial união de um coletivo tenha por intuito desbancá-la. É encarar que ela mesma, conforme diz Alarcão (2011) deve ser reflexiva e um espaço de construção da profissionalidade docente. Para a autora, a escola é:

Uma comunidade educativa, um grupo social constituído por alunos, professores e funcionários e fortes ligações à comunidade envolvente através dos pais e dos representantes do poder municipal. A ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola. (ALARCÃO, 2011, p. 47-48)

Modismo ou não, considero de grande importância que escolas invistam em espaços para a reflexão docente e que isso se torne uma tendência, que permaneça, seja aperfeiçoada, valorizada, bem conduzida e com vistas à mudança. Talvez não falássemos antes nessa possibilidade em função de que não havia abertura nas instituições escolares. As reflexões não eram externadas e, talvez, quando verbalizadas pudessem ser boicotadas. Ou, ainda, os próprios professores exerciam uma reflexão pouco elaborada, sem maior aprofundamento ou relação com o contexto local e global aos processos educativos. Esse *modus operandi* ainda permanece, certamente, como característica de muitos profissionais e instituições de ensino, inclusive as de superior as quais formam novos professores que, se não buscarem formação continuada dentro e/ou fora dos seus locais de trabalho, tenderão a continuar no automático.

Imbernón (2009) pontua que o próprio local de trabalho contribui significativamente para a formação permanente do professorado. Segundo o autor:

Um fato importante é que a instituição educativa se transforma em algo mais do que um simples local de trabalho de professores, professoras e crianças,



passando a ser vista como uma organização complexa encarada como elemento fundamental para a estruturação do crescimento sobre o ensino do professorado, seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, para além da formação que é recebida fora dela. E essa instituição educativa está dentro de um contexto que determina também a forma (as semelhanças e as diferenças) de ser da própria instituição. (IMBERNÓN, 2009, p. 109-110)

Nóvoa (1995) também se refere ao espaço escolar como sendo não apenas um local em que o professor irá ensinar, mas em seu potencial formativo ao docente, uma vez que este profissional irá compartilhar ideias com seus colegas de profissão. A escola, nesse sentido, constitui-se como berço para a produção de teorias, e não apenas a sua reprodução. O autor explicita os propósitos da formação reflexiva quando afirma que devem ser assegurados ao profissional meios para que o mesmo possa exercer um pensamento autônomo direcionado, também, à construção de sua identidade profissional.

Ainda, deve-se considerar que a escola é constituída por pessoas advindas de diferentes formações, desde a familiar até a profissional. Assim, é preciso que se invista na formação inicial de professores em uma perspectiva reflexiva e não tecnicista, a fim de que, quando em atuação, os mesmos possam perceber a prática docente reflexiva não como um *slogan*, modismo ou mais uma “invenção” da Direção.

Zeichner (2008) dedicou-se a estudar de que forma a reflexão docente era vislumbrada em cursos de licenciatura das universidades, principalmente as norte americanas. Segundo o autor, a ênfase dada era o *treinamento* dos futuros profissionais, capacitando-os a se comportarem de determinada maneira frente a distintas situações. Ao se envolver, como professor, em cursos de formação docente, o autor relata que os seus estudantes dominavam o conteúdo, mas que não refletiam acerca do porquê da seleção de um conteúdo e não outro. Não havia uma preocupação com o currículo da escola em que iriam atuar, ou, ainda, uma consciência de aspectos mais amplos da Educação, como a moral e a ética do ensino. A pesquisa realizada por Zeichner (2008), a qual reuniu uma análise dos seus últimos 30 anos como formador de educadores, indicou que os licenciandos tinham como foco aprender a transmitir o conteúdo de forma clara, objetiva. Ou seja, sua preocupação recaiu sobre aspectos didáticos, visando ao bom desempenho de seus futuros alunos em exames classificatórios, e não a formação integral do sujeito.

Se quisermos profissionais que atuem de forma reflexiva, precisamos prepará-los para tal desde sua formação inicial, mas tendo em vista que isso não é o suficiente.

Nesse sentido, o autor ainda constata que, apesar dos esforços, as formações docentes ditas de cunho reflexivo preocuparam-se muito mais em preparar os licenciandos a refletirem sobre como obter um método de ensino mais eficaz que pudesse permitir que seus futuros alunos obtivessem resultados satisfatórios em testes padronizados, ao invés de possibilitá-los a refletir sobre sua influência nas reformas educacionais (ZEICHNER, 2008). Portanto, o (futuro) professor, ao reconhecer a dimensão emancipadora da Educação, não restringirá suas reflexões apenas acerca do seu ensino, mas sim considerará o contexto social e institucional como influenciador do seu trabalho docente na escola em que for trabalhar.

Uma consequência do foco sobre a reflexão individual dos professores e a falta de atenção, de muitos, ao contexto social do ensino no desenvolvimento docente foi os professores passarem a considerar seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar. Desse modo, presenciamos o uso disseminado de termos como 'esgotamento docente', o qual desviava a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente para uma preocupação com seus fracassos individuais. (ZEICHNER, 2008, p. 543)

Seguindo esta mesma linha, Saviani (2009, p. 153) também aponta a forte relação entre formação de professores e o contexto em que o mesmo irá atuar, uma vez que as condições precárias de trabalho "dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos". O autor analisa que as políticas públicas, apesar de trazerem como pano de fundo um discurso voltado à valorização da Educação, no fundo são contraditórias, pois a enxergam como custo, não investindo os recursos financeiros necessários para alçá-la como eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e que acarretará melhorias na área da saúde, segurança, estradas, etc.

A realidade educacional, encarada de forma holística, com seus reflexos na sociedade e de que forma é influenciada pelo contexto vigente, merece um olhar reflexivo, crítico, provocador, tanto no ambiente de formação, quanto de atuação docente. É um movimento contínuo, realizado tanto individualmente, quanto coletivamente entre os pares - colegas de profissão ou de curso de Licenciatura -, mas também junto à sociedade. A formação não cessa quando o diploma está na mão, nem mesmo quando lá se vão 20 anos de trabalho ininterrupto em instituições de ensino. Conforme bem afirmou Freire (1991, p. 58):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Formalmente, o processo formativo se inicia quando se ingressa em curso superior voltado à docência. E Weisz (2006, p. 118) já denuncia que tal formação inicial é “insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula. Mesmo que esse curso tenha sido feito em uma escola conceituada, e por mais que esse professor tenha realizado bons estágios, coisa que sabemos é raríssima”.

No entanto, existe uma “formação” prévia, não institucionalizada, talvez pouco valorizada e “invisível” no papel, mas presente na prática: os saberes prévios de cada um, suas vivências, experiências, aprendizados, crenças, valores. Para Pimenta (1999), os estudantes que cursam formação inicial já possuem determinados saberes que dizem respeito ao *ser professor*, uma vez que suas experiências no ambiente escolar, anteriores à etapa da vida acadêmica, permitiu-lhes enxergar quais professores tinham domínio do conteúdo científico, porém lhes faltavam o conhecimento pedagógico, além de terem assistido aos seus professores dando aula em meio a condições por vezes precárias, com pouca valorização social e financeira.

Toda esta bagagem influencia, em maior ou menor grau, a construção da identidade do profissional e, portanto, pode, e deve, se configurar como matéria-prima de análise reflexiva em formações inicial, continuada (oferecida por instituições) ou no próprio ambiente de trabalho. As reflexões, conforme já mencionadas, não se esgotam no campo da didática individual de cada professor, mas ampliam-se para outras dimensões, as quais Pombo (1993) se refere como: reflexão educativa, em que é preciso questionar quais são as grandes finalidades da educação; reflexão política e institucional, a qual perpassa pela discussão da função e significado da escola e, por fim, a reflexão epistemológica e interdisciplinar, em que o professor é levado a tomar consciência crítica do seu próprio saber.

Professores reflexivos, dentro de uma escola reflexiva, contribuem para e na formação de estudantes reflexivos. Se assim não forem, ementas de disciplinas e projetos político pedagógicos que enaltecem o “protagonismo estudantil”, o “estimular a criticidade do educando”, entre tantos outros, não passarão de frases prontas, mas sem efeito na prática. Alarcão (2011, p. 90) diz que “a escola nunca está verdadeiramente feita. Encontra-se sempre em construção, em desenvolvimento”. Tal

qual a escola, assim somos nós professores, ou, em um espectro mais abrangente, assim somos nós, seres humanos.

Não trato aqui de negar às universidades o papel da formação continuada do docente. Muito pelo contrário. Não acredito que apenas o local de trabalho de um professor seja o único caminho, ou o mais importante, a ser seguido quando se trata de formação continuada. Se assim fosse, estaria adotando uma posição bastante contraditória, uma vez que esta pesquisa é – também – fruto de estudos desenvolvidos e provocações recebidas no interior de salas de aula de uma universidade, em um curso *stricto sensu*, na linha de pesquisa em formação docente. Enfatizo sim o quanto escolas desperdiçam o potencial de profissionais formados no interior da própria instituição, desconsiderando suas contribuições teóricas, não promovendo a pesquisa, não investindo em formação continuada de seus professores e tampouco fomentando espaços para a reflexão docente, principalmente a coletiva.

Existe uma perspectiva de formação continuada de professores, a qual Candau (1997) chamou de “clássica”, em que, segundo a autora, se enfatiza a universidade e outros espaços a ela articulados como os verdadeiros centros de produção do conhecimento científico e profissional, e aos profissionais de ensino restaria sua aplicação. Portanto, de um lado os produtores de conhecimento e, do outro, os chamados agentes sociais (professores, pedagogos) que teriam a tarefa de socializar tais conhecimentos na escola. A autora faz um questionamento do qual compartilho: “Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, é construção, desconstrução e reconstrução, estes processos **também** não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica?” (CANDAU, 1997, p. 55, grifo meu). Fiz questão de grifar o termo “também” para atribuir a tônica ao meu trabalho de que não estou desconsiderando as contribuições do universo acadêmico, apenas trago para o foco de discussão que a escola é sim um espaço que precisa ser valorizado como *locus* de formação continuada.

Considerando o universo dos IFs, os quais dispõem de cursos que, dada a sua natureza, são ministrados por professores formados em Engenharia Mecânica, Ciências da Computação, entre outras tantas formações que não exigem e/ou não oferecem a possibilidade de Licenciatura, é preciso sim pensarmos em formação continuada em centros universitários (não apenas na área técnica, mas também educacional). No entanto, a heterogeneidade das formações de origem de cada professor em um *campus*, principalmente se ofertando um Curso Técnico Integrado

ao Ensino Médio, em que convivem professores com e sem licenciatura, revela, por si só, a riqueza das discussões que podem emergir no grupo. Professor é muito mais do que ser o responsável por preencher o caderno de chamada e explicar o conteúdo. Quem apenas faz isso, eu diria que *está* professor, que naquele momento, em sala de aula, é a quem seus alunos irão se reportar caso tenham uma dúvida, ou precisam pedir licença para ir ao banheiro. Agora, *ser* professor, independentemente de estar em sala de aula, em seu exercício ativo, é muito maior do que isso. Há preparo, estudo, intenção, desejo, reflexão.

A construção e a efetivação de um currículo integrado requerem justamente isso. É compreender que se trata de uma caminhada, e não de um projeto pronto, aplicável a qualquer realidade, por qualquer grupo a qualquer público. Deve haver sintonia entre os profissionais, diálogo, parcerias, reflexões individuais e conjuntas. É preciso conhecer o perfil do alunado e entender que a cada “nova leva” de ingressos, as relações mudam, novas perspectivas passam a fazer parte daquele microcosmo que é a escola. Alunos e seus familiares também fazem parte do currículo, agenciam-se entre si. Uma instituição que estimula sua participação para além das reuniões de entrega de boletim demonstra interesse em integrá-los de fato à construção do seu modo de se fazer escola. Eles fazem parte, não estão à parte. Interferências que o entorno escolar, ou o contexto regional/global, regem sob a realidade educativa também se integram à construção de um currículo e, estando sujeitos a contínuas transformações, evidenciam o quanto um currículo integrado requer que seja revisitado continuamente.

Às reflexões estendo à comunidade escolar como um todo, por entender que um currículo não é construído somente por professores ou equipe pedagógica, ainda que sejam destacados como os responsáveis, uma vez que elaboraram grade curricular e ementa de disciplina. A propósito, ao se considerar currículo como sinônimo de grade curricular, mitigamos todo o real potencial que emerge das suas relações. Sim, currículo é relação: relação com o conteúdo, com o estilo de porta adotado para fechar as salas de aula, com as formas as quais se recebem familiares, são as possíveis relações entre as disciplinas, com os métodos de avaliação dos estudantes, com a maneira que se encara o mundo do trabalho, as saídas de estudos, o descarte do lixo, relação com prestadores de serviços como as empresas que fornecem alimento aos estudantes e professores ao meio-dia, etc.

Gauthier (2002) contrapõe-se à concepção de currículo como um objeto, o qual teria contornos previsíveis, podendo se determinar – dada a sua natureza palpável de objeto que é – o que seria então currículo e o que não seria. Sacristán (1998, p. 15), nesta mesma linha, coloca que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas.

Em concordância com o exposto, Gauthier (2002) nos cativa a apresentar uma nova ótica, uma nova maneira de enxergar o currículo, agora não como objeto, mas sim enquanto “agenciamentos curriculares”. Ou seja, considera o currículo como relações, arranjos, algo não pré-definido, e a cada novo agenciamento, formam-se novos currículos. Gauthier (2002) aponta que vários autores se dedicaram a definir “currículo”, havendo uma multiplicidade de definições para o termo.

Cada um, portanto, a partir da sua percepção de currículo, construída com base em suas vivências, teorias, leituras, formação, relações, buscou “materializar” o currículo, determinando sua natureza, no lugar de analisar suas possíveis performances, sua fluidez, do que ele é capaz, qual seu potencial. Para Gauthier (2002, p. 146) não se trata de determinar a natureza do “ser-do-currículo”, mas sim “[...] de produzir agenciamentos curriculares”. Ao fazer uma analogia com a forma pela qual Deleuze e Guattari (1972) tratam o inconsciente, o qual seria uma máquina que a todo momento está produzindo e se retroalimenta de sua própria produção numa crescente teia de ligações, Gauthier (2002) concebe o currículo como uma máquina (evidentemente simbólica, não no sentido literal da palavra). Currículo como máquina – tomando-se também este termo da filosofia de Deleuze e Guattari (1972) – porque produz e é produzido de forma dinâmica, flexível, fluida.

Para esclarecer, podemos pensar em máquina-comunidade, máquina-poder público, máquina-ENEM, máquina-Ensino Médio técnico, máquina-disciplina, máquina-direção, máquina-família, máquina-professores, entre uma infinidade de outras máquinas que se agenciam, se relacionam, constantemente, e a cada relação estabelecida abrem-se portas para uma infinidade de outros agenciamentos que, dependendo do momento e do espaço escolar que ocorrem, podem produzir agenciamentos totalmente diferentes. Compartilho desta visão de reconhecer no

currículo toda a gama de agenciamentos maquínicos que dele podem surgir e, para tanto, faz-se necessário pensarmos de que forma podemos estabelecer um ambiente que seja frutífero a essas relações e não a imagem de um currículo objeto, totalizante, em que há tomada de poder por parte de uns.

Construir um currículo integrado não é hoje por mim entendido como apenas a elaboração formal de um documento, ainda que escrito coletivamente, sobre conteúdos a serem desenvolvidos de forma interdisciplinar, incluindo o trabalho como princípio educativo. Vai além. Apoio-me nas palavras de Sacristán (1998), ao entender que:

[...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. (SACRISTÁN, 1998, p. 22)

Fruto da minha caminhada, de muitas reflexões, amadurecimento pessoal e profissional, estudos, hoje o percebo como um *possibilitar* a integração das pessoas que compõem a comunidade escolar entre si e com o mundo, em diferentes dimensões. É preciso cuidar dos “agenciamentos maquínicos” ocorridos no espaço escolar, no sentido de fomentar as discussões que deles brotam, buscando sempre uma Educação Integral aos sujeitos envolvidos. Aos sujeitos referidos cabe incluir docentes, técnicos pedagógicos e administrativos da escola que têm a possibilidade de fazerem uma formação continuada “em serviço”, amadurecendo enquanto profissionais, mas também enquanto cidadãos críticos, reflexivos, investigativos, humanos, criativos.

Com tantas relações, interações, advindas de diferentes direções, pensar em integrar tudo, o tempo todo, não é tarefa trivial. Ouso dizer que, sem desmerecer de forma alguma o esforço e a intenção de colocá-lo em prática, um currículo integrado é feito de momentos. Quanto maior for o número desses momentos, mais integrado ele é. Pessoas, com suas virtudes, problemas, desafios, perspectivas é que fazem e experienciam um currículo em um espaço-tempo. Mudanças nesse cenário, o que acontece continuamente, mexem com a estrutura de um currículo. Se ele não for revisitado, (re)construído, corremos o risco de ver algo como já tendo sido integrado

entrar para o *roll* dos currículos defasados, distantes da realidade educacional que está em constante transformação.

É possível ainda grupos de trabalho, comunidades reflexivas mistas, incluindo não somente docentes e equipe multidisciplinar, como também alunos e familiares, os quais, de forma coletiva, podem refletir acerca das transformações pelas quais a escola vem passando por, e desta forma, propor avanços em diferentes esferas do âmbito escolar. Mediano (apud CANDAU, 1998) apresenta o resultado de experiências *in loco* de formação docente em serviço de profissionais (professores de 1ª a 4ª série e orientadores pedagógicos) de uma escola pública municipal por meio do que ela chamou de “grupos de reflexão pedagógica”. A autora concluiu que: “a escola é, sem dúvida, o local por excelência para trabalhar a formação dos professores em serviço, pois todos passam pelo mesmo processo, discutem as mesmas questões” (MEDIANO, apud CANDAU, 1998, p. 94). Além de enfatizar a importância da harmonia das ações com o comprometimento da Direção para tal, a autora relata que houve mudanças significativas na forma de pensar a escola, com reflexos práticos, tanto na relação entre alunos e professores, quanto à relação escola-comunidade.

Para tanto, exige-se, conforme já fora mencionado, como um *primeiro passo*, a intenção. Intenção essa que deve ser de todos, desde professor com maior tempo de casa ao recém-concursado, a fim de se criar uma atmosfera escolar acolhedora ao propósito da construção (constante) de um currículo integrado, em que se efetivem ações voltadas ao desenvolvimento multidimensional dos sujeitos daquela escola e com reflexo social. Cultivar um currículo feito por pessoas e para elas mesmas, num dado momento social-histórico, considerando a sinergia do coletivo em questão, seus anseios, proposições, responsabilidade social, política e ambiental, é sair da zona de conforto, é investir em um projeto que destaca o sujeito em si, nas suas relações e no seu lugar no mundo.

Toda escola, particular ou pública, ofertando ensino técnico ou não, pode ensejar construir um currículo integrado, de acordo com *sua* realidade específica. Como exemplo, para Sacristán (1998), há diferenças entre os currículos de diferentes níveis de ensino, uma vez que a função social de cada nível é diferente. A Educação Primária e a Secundária possuem função social diferente ao de uma especialidade universitária, a qual não é obrigatória, como no caso da Educação Primária e Secundária. Cada um terá uma realidade social e pedagógica peculiar, própria de



cada um. Logo, considero que o autor reforça o entendimento de que não é possível homogeneizar currículos, dadas as características peculiares de cada local em que irá se concretizar.

Há de se incluir, para tanto, as múltiplas vozes que compõem o seu elenco, como estudantes, professores, equipes pedagógicas, diretivas e a família, mais uma vez reforçando a importância do diálogo e de uma prática reflexiva para a construção de um currículo integrado à realidade local e geral. Sacristán (1998, p. 16), corrobora a discussão ao entender que o currículo: “É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc”.

A citar, no *campus* investigado, em função de uma característica local, é bastante comum alunos se deslocarem à instituição por meio de bicicleta. Uma escola que percebe isso, que reconhece esse meio de transporte como até mesmo cultural entre os seus, pode pensar em construir um bicicletário ecológico no pátio da escola. Sim, isso é currículo também: identificar as diferentes formas de acesso de seus estudantes à escola a fim de proporcionar-lhes maior segurança ao estacionarem seus meios de locomoção. Mais do que identificar, é valorizar, é integrar.

Além disso, a legislação vigente, o contexto social, a formação inicial e continuada dos professores, a presença ou não de práticas interdisciplinares, a busca pela formação integral do sujeito, tudo isso coaduna com a construção, implementação e revigoramento de um currículo integrado.

Em se tratando de uma escola que ofereça Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, além das questões supracitadas, é preciso compreender que existe um adicional importante, típico deste tipo de instituição de ensino: o simples fato de apresentar as disciplinas ditas “técnicas” e as “propedêuticas” numa mesma grade curricular *não* é sinônimo de integração. Integrar aqui assume um peso muito mais forte do que apenas esclarecer que o curso ofertado confere um diploma que certifica que o estudante cursou disciplinas típicas de um Ensino Médio (Português, Matemática, Biologia, Física, História, etc) e disciplinas técnicas (por exemplo, lógica da computação, no caso de um curso técnico nesta área).

Integrar um Curso Técnico ao Ensino Médio é também articular as disciplinas técnicas e propedêuticas, segundo fundamentos científico-técnico-tecnológico e cultural, propiciando, assim, uma Educação Politécnica, de modo a enfrentar a dualidade estrutural existente na Educação. Diferentes autores, como Kuenzer (1989),

Saviani (2007), Moura (2010), Ciavatta; Ramos (2011) abordam sobre esta dualidade, em que existem escolas elitistas, destinadas aos estudantes oriundos de famílias em melhores condições sociais, preparados para serem futuros dirigentes, intelectuais, estimulados a “pensar”, em que se administram conteúdos na perspectiva de propiciar que prossigam os estudos de nível superior; e em contrapartida, escolas que servem para formar mão de obra subserviente ao mercado de trabalho, com ênfase nas funções instrumentais, manuais, no domínio puramente dos mecanismos operacionais, renegando-lhes o acesso a uma educação geral que os possibilitasse compreender a ciência, a tecnologia, os meios de produção. Eis a dualidade estrutural, impressa na Educação como fruto da divisão social de classes, conforme aponta Kuenzer (1989, p. 23):

Assim, existem escolas de 2º grau diferentes para clientela diferenciadas por sua origem de classe; estas diferenças transparecem em propostas pedagógicas com diferentes níveis de qualidade, de conteúdo, de objetivos. Esta diversidade é um fenômeno estrutural característico do ensino de 2º grau, determinado pelas diferenças sociais, e não pelos diferentes tipos de escola.

De acordo com Sacristán (1998, p. 17), existem interesses e forças que moldam o sistema educativo, uma vez que o:

[...] projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses de dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

Este período em que no Brasil houve a obrigatoriedade da implementação do ensino técnico a todas as escolas, via Decreto 5.692/1971, expôs o interesse do governo da época em produzir mão-de-obra barata e de forma rápida, a fim de atender o crescimento industrial pelo qual o país estava passando, e de que forma isso refletia nos sistemas educativos, principalmente nos currículos escolares.

Muitos autores colocam o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio como forma de *superar* a dualidade estrutural do ensino, uma vez que estaria pautado na articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura e, portanto, garantiria ao jovem que ingressasse em algum dos cursos oferecidos não apenas disciplinas técnicas que o possibilitasse de exercer um trabalho remunerado antes mesmo de ingressar no Ensino Superior, mas também uma formação integral, ampla, para que seja

encorajado a posicionar-se criticamente frente à realidade, intervindo por meio dos conhecimentos construídos dentro e fora da escola. Kuenzer (1989, p. 23), no entanto, ao referir-se à dualidade estrutural existente, é cautelosa ao argumentar sobre esta “pretensa” “superação” da dualidade promovida pela escola, pois, para a autora trata-se, inclusive, de ingenuidade assim pensar, uma vez que “[...] ela [a escola] tem suas raízes na divisão social e técnica do trabalho”. De fato, a escola não tem o poder de superar todos os problemas, ainda mais se considerarmos que está fortemente atrelada aos processos produtivos de uma sociedade. Mas se não for pela Educação, por onde então?

É necessário investimento público em saúde, segurança, saneamento básico, incentivo aos esportes, discussão sobre a diversidade, preservação ambiental, oportunidade de trabalho, e por aí afora. Mas sem Educação, conquistamos tudo isso? Um indivíduo, uma família, uma sociedade que se educou tomando por princípios e valores o bem-estar coletivo, consegue pensar e pôr em ação, por exemplo, um projeto sobre a acessibilidade em prédios antigos que não tenham elevador. A Educação aqui não é tomada como mera via para se conseguir uma profissão, mas sim no sentido de formar pessoas crítico-reflexivas e solidárias, capazes de usar o conhecimento produzido a favor do desenvolvimento político-econômico-social-ambiental, possibilitando assim o desenvolvimento de diversos setores, como os que foram citados. E para tanto, as instituições de ensino, ao integrar estas questões e ao buscar “linhas de fuga” que não as deixem presas à fixação pelo número de alunos aprovados no vestibular, ou à imediata colocação no mercado de trabalho de seus estudantes (principalmente aqueles oriundos de escolas profissionalizantes) promovem uma Educação mais colaborativa pela formação de sujeitos mais engajados a questões sociais. Maiores são as chances de termos futuros políticos, médicos, professores, sapateiros, donos de casa, enfim, melhor instrumentalizados a atuarem de forma mais ética nas suas relações.

E para se construir escolas que assim pensem, ainda que não sejam a tábua de salvação de todas as mazelas do mundo contemporâneo, passemos a mobilizar os educadores, inclusive educadores de educadores, a vislumbrarem a edificação de um ensino comprometido com uma formação emancipatória, em oposição a um ensino tradicional, pautado na transmissão acrítica de conteúdos. Em consonância com o exposto, podemos ver, ao longo da história, que educadores, quando possibilitados a tal e diante de um contexto promissor à reflexão e à ação, engajam-

se com vistas à melhoria da realidade educacional do país. De acordo com Ramos (apud ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 28-29):

Os antecedentes históricos da proposta do Ensino Médio Integrado têm os anos de 1980 como um marco, quando se discutiu, largamente, com a sociedade, a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Naquele momento, os educadores brasileiros estavam mobilizados com a possibilidade de se orientar a educação nacional na perspectiva da escola unitária. Apontava-se para a superação da dualidade da formação, para o trabalho manual e para o trabalho intelectual; expressão da dualidade de classes, o que caracterizou a existência de percursos formativos profissionalizantes para o mercado de trabalho, em oposição ao propedêutico, o qual levaria os estudantes ao ensino superior.

A docência a esses educadores não foi encarada somente pela perspectiva do viés metodológico, mas assumiu um importante *status* de compromisso político. Talvez por terem vivenciado uma formação inicial e/ou continuada, em um determinado espaço-tempo histórico-social, que assim os impulsionasse. Segundo Behrens (2007), a partir da análise de estudos realizados pelo grupo PEFOP (Paradigmas Educacionais e Formação de Professores), identificou-se que a prática docente é influenciada pelo paradigma da sua própria formação. Tais paradigmas, segundo a autora, “determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula” (BEHRENS, 2007, p. 441).

Portanto, dentro de um paradigma conservador, apesar de não se exaurir, diminuem-se consideravelmente as chances de formarem-se professores críticos e reflexivos e ainda que comunguem esta postura com seus futuros alunos. Portanto, retomo aqui o que já fora mencionado neste capítulo, não se trata de dizer o óbvio, que professores por serem humanos intrinsicamente têm a capacidade de refletir, mas a questão é: sob qual paradigma está este (futuro) professor se formando? Há espaço para a reflexão?

Behrens (2007) define o paradigma conservador na formação de professores como treinamento e capacitação desses profissionais. Dentro deste paradigma, o qual perdurou por muito tempo e avançou no século XX, a formação docente tinha por objetivo prepará-lo para o domínio do conteúdo e, desta forma, transmiti-lo ao aluno que, passivamente, receberia a informação sem questionar. Os professores eram formados dentro de uma perspectiva de *treinamento* ou de *capacitação*. O primeiro surgiu nos anos de 1970 e tinha por objetivo preparar o profissional, seja de qual área

fosse, a executar determinadas tarefas por meio de modelagem – entendida aqui como “seguir moldes pré-definidos”. Por exemplo, manuais e apostilas eram utilizados em treinamentos, detalhando-se o que deveria ser feito pelo sujeito, desconsiderando sua opinião acerca da tarefa dada, pois estava sendo “moldado” de acordo com os interesses de quem preparou o treinamento. O objetivo era que aprendesse, por meio da repetição, a executar a tarefa com maestria, sob o ponto de vista “do treinador”, submetendo os profissionais às suas regras (BEHRENS, 2007).

Com relação à *capacitação* (também designadas como reciclagem), Behrens (2007) esclarece que é uma qualificação profissional com grande repercussão em empresas, indústrias e escolas. No âmbito da Educação, a capacitação seria uma forma de convencimento, de persuasão para se formar professores acrícticos, desprovidos de uma abordagem reflexiva no e do seu fazer pedagógico, realizando tarefas que lhes foram atribuídas sem questionar.

Portanto, podemos estabelecer forte relação entre a formação de um professor, calcada sob determinado paradigma, com o currículo que este irá ajudar a construir. Nas palavras de Sacristán (1998, p. 10):

Então, não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo.

O paradigma da complexidade (ou inovador, ou emergente), aparecendo no Brasil na década de 1990, contrapõe-se ao paradigma anterior e, igualmente, traz reflexos para o campo da Educação, mas, desta vez, propondo uma visão mais politizada, ausentes no paradigma conservador. Behrens (2007, p. 445) diz que: “A formação de docentes para atuar no novo paradigma requer processos de qualificação contínua e que abordem uma visão crítica, reflexiva e transformadora.”. Para Candau e Sacavino (apud CANDAU, 1997), o papel dos professores foge à visão de que seriam meros técnicos aplicadores dos seus conteúdos e responsáveis pelo disciplinamento dos estudantes. A autora pontua que: “Os professores e professoras são profissionais e cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social. Somente nesta ótica poderão ser promotores de uma

educação em direitos humanos.” (CANDAU; SACAVINO, apud CANDAU, 1997, p. 290).

Ao termo *reflexão contínua*, Behrens (2007) traz outras nomenclaturas, como “continuada” ou “em serviço”, mostrando a importância do professor se qualificar ao longo de sua trajetória profissional, não só na universidade (quando em formação inicial ou continuada), como também no *locus* da escola (portanto já graduado, mas formando-se “em serviço”).

Para tanto, dentro da realidade de um *campus* de um IF, cabe-nos perguntar quais são os movimentos que a escola faz para viabilizar as reflexões, dentro da realidade em que se vive, a fim de promover uma escolarização pautada pela formação de um técnico que agregue o *saber fazer*, necessário à sua atuação profissional específica, a questões mais amplas, de cunho econômico, social, ambiental, cultural. Como a escola pensa o currículo integrado? Aliás, como é a formação inicial e continuada de profissionais que atuam nas redes de ensino profissionalizante? Moura (2008) ressalva que a formação não pode se restringir a metodologias de transposição didática ou a técnicas de gestão aos dirigentes. É preciso entender que há um objetivo maior, em que devemos:

[...] privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia. (MOURA, 2008, p. 30)

Para o autor, não devemos focar a formação continuada apenas como forma de desenvolver habilidades que proporcionem maior competência ao ato de ensinar. Não se trata de focar uma formação no incremento de procedimentos metodológicos, inovação de recursos tecnológicos, adequação na transposição didática, enfim. Trata-se de formação continuada (e permanente), dentro da instituição de trabalho e, se possível, nos centros acadêmicos também (seja *lato* ou *stricto sensu*), voltada ao entendimento do papel que a EPT tem na vida de muitos jovens e adultos, e, portanto, firmar entendimento do que representa o profissional que atua nesta esfera educativa (MOURA, 2008).

Reflexão docente coletiva – como um passo inicial, estendendo-se à comunidade escolar –, em que há abertura e disponibilidade de espaço na escola para uma proposta de cunho democrático, propicia a discussão de questões como essas

acima mencionadas, fortalece o sentimento de pertença à instituição, faz latejar a intenção de se criar uma identidade de grupo envolvida com os aspectos sociais, políticos, históricos que influenciam na Educação e se avança a discussão da construção/reformulação de um currículo integrado para sua real efetivação. A dinâmica de concretização destas reflexões críticas e sistematizadas, seja por meio de grupos focais mediados por um formador externo ou interno, apresentação de seminários, discussão de textos/filmes/legislação, produção coletiva de pesquisa, saídas de estudos, entre outras tantas formas, projetam a escola para uma perspectiva de vivenciar, de experienciar um currículo integrado (no caso do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, um currículo integrado profissionalizante).

Sincronizar discursos não significa homogeneizar posicionamentos. Respeita-se a história de cada professor, suas vivências, formação, e até mesmo pontos em que diverge dos demais. Mas a construção de um currículo integrado requer que se costure objetivos, práticas, ações em comum. E o que venho a propor nesta pesquisa é justamente este olhar reflexivo e crítico à implementação de um currículo integrado, o qual deve ser construído *em conjunto*, por meio de compartilhamento entre os sujeitos do processo, em que se colocam pontos de vista, se concorda, se discorda, se verifica a importância do grupo debruçar-se sobre determinado tema, amparando-se por referencial teórico e legislativo. Conhecer a região em que a escola está situada – no caso dos IFs, muitos professores se deslocam diariamente ao seu *campus* de atuação para ministrarem suas aulas, vindos de cidades vizinhas, as quais, não raro, ficam a mais de 50 km de distância – também faz parte do processo de construção de um currículo integrado, em que se valorizam aspectos culturais, sociais e ambientais da localidade, muitas vezes referenciados implícita ou explicitamente pelos próprios estudantes. Encontro eco nas palavras de Moura (2008, p. 29), quando o autor diz que:

[...] é necessário aproximar mais a ação de cada instituição de EPT do seu respectivo entorno para que possam penetrar mais na realidade social, econômica e laboral onde estão imersas e, dessa forma, contribuir para a sua transformação na direção anteriormente delineada.

Conhecer, valorizar, discutir, refletir acerca das propostas da instituição (missão, história, estrutura, legislação, objetivos dos Institutos Federais como um todo, do IF e do *campus* investigado), das políticas públicas educacionais vigentes,

do trabalho ou mercado de trabalho, das expectativas docentes e discentes, de propostas de seminários, atividades culturais; considerar interesses e habilidades dos estudantes, discutir concepção de Ensino Médio integrado nos sentidos filosófico, ético-político, epistemológico e pedagógico, quais as ações podem ser feitas a partir das teorizações do corpo docente, compreender a necessária articulação entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia e de que forma isso se reflete no fazer pedagógico, não ser uma integração formal, mas que de fato possibilite ultrapassar o viés economicista e tecnicista já estampado em outras políticas públicas, tais como no Decreto nº 5.692/1971, tudo isso contribui para que cada um ressignifique não somente sua prática, mas também seu entendimento do que seja Educação e de que forma pode melhor refletir e agir para transformar a realidade educacional local e global.

## 2.6 ESTADO DO CONHECIMENTO

Delimitar uma pesquisa científica requer atenção do pesquisador não somente no planejamento das atividades de campo, mas também no estudo minucioso e preliminar das produções acadêmicas já feitas e relacionadas ao mesmo tema de interesse. Geralmente, um grande número de publicações acerca de uma determinada temática pode ser indicativo de sua saturação, ao passo que um número reduzido - considerando-se o uso adequado de palavras-chaves -, podem abrir um leque de oportunidades ainda não exaustivamente exploradas. Desta forma, faz-se necessário realizar o Estado do Conhecimento, objetivando identificar a quantidade de trabalhos científicos que têm abordado o tema investigado e de que forma o fazem.

Ferreira (2002) descreve de forma simples e direta o que são as pesquisas ditas “estado da arte” (ou, de forma análoga, “estado do conhecimento”):

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258)

Visando mapear a quantidade de produções existentes que se referem ao meu objeto de estudo e, da mesma forma, encontrar resultados de pesquisas que possam



colaborar no entendimento do fenômeno que investigarei, apresento a seguir a forma em que o estado da arte foi projetado e quais os resultados obtidos até o momento.

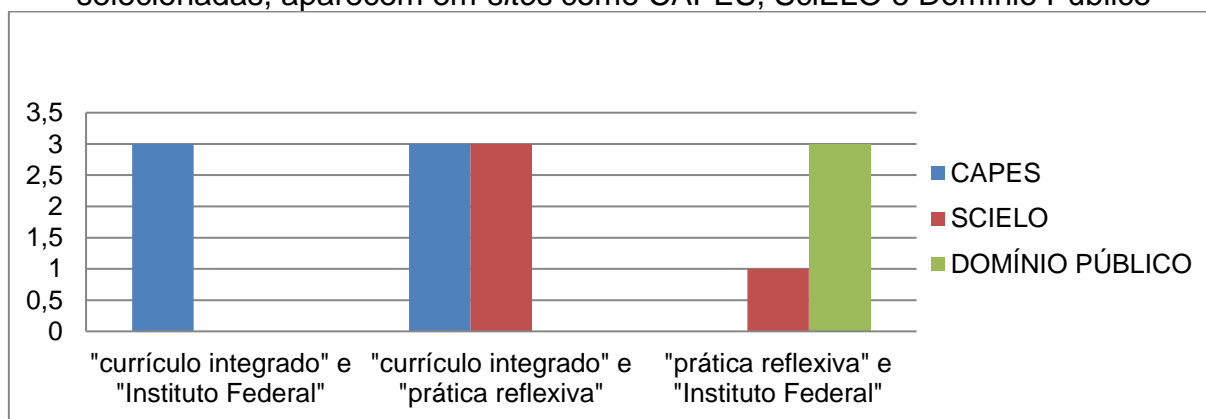
Os *websites* selecionados para fazer a busca refinada por artigos, dissertações e teses com determinadas palavra-chave foram: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Portal Domínio Público. A escolha pautou-se no reconhecido prestígio e ampla utilização destes três repositórios digitais.

Para efetuar a procura por produções acadêmicas que se relacionassem com a temática do projeto, foram selecionadas palavras-chaves e em diferentes combinações entre elas. Os termos foram digitados no campo de busca dos *sites* mencionados. A citar:

- “currículo integrado” e “Instituto Federal”;
- “currículo integrado” e “prática reflexiva”;
- “prática reflexiva” e “Instituto Federal”.

O Gráfico 1 representa a frequência total de publicações encontradas nos domínios investigados, utilizando-se as combinações de palavras-chave acima mencionadas que visam refinar a busca.

Gráfico 1 - Frequência com que os documentos acadêmicos, com as palavras-chave selecionadas, aparecem em *sites* como CAPES, SciELO e Domínio Público



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Com relação aos trabalhos que foram elencados pelos *sites* de busca em função das palavras-chave utilizadas, desenvolvi quadros que os identificam de maneira geral. No Quadro 1, são apresentados trabalhos relacionados aos termos

“currículo integrado” e “Instituto Federal”. O Quadro 2, por sua vez, consta de trabalhos localizados com a utilização dos termos “currículo integrado” e “prática reflexiva”. Já o Quadro 3 esboça a seleção de trabalhos em que foram utilizados os termos “prática reflexiva” e “Instituto Federal”. Todos os três quadros foram elaborados a partir do que foi encontrado nas plataformas de busca *online* CAPES, SciELO e Domínio Público.

Quadro 1 - Documentos localizados pelos sites da CAPES<sup>30</sup>, utilizando-se as palavras-chave “currículo integrado” e “Instituto Federal”, escritas entre aspas

Portal	Nº	Artigo Dissertação Tese	Autor/Ano	Título	Publicação
CAPES	1	Dissertação	Emerson Bianchini Estivaleta (2014)	Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real	PUCRS
	2	Dissertação	Magno Souza Grillo (2012)	Integração curricular: um estudo sobre o curso técnico de nível médio de mecatrônica do <i>Campus Charqueadas</i> - IFSUL	PUCRS
	3	Artigo	Ana Cláudia Uchôa Araújo; Patrícia Helena Carvalho Holanda (2012)	A Avaliação do Currículo do Ensino Médio Integrado no PROEJA: um diálogo com Cronbach	Revista Espaço do Currículo

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A produção intelectual de Estivaleta (2014), desenvolvida ao longo de seu Mestrado em Educação pela PUCRS, traz valiosas contribuições de um elenco de renomados teóricos da área da Educação Profissional Tecnológica. O autor reúne em sua obra pertinentes informações quanto à relação entre o modelo capitalista vigente em determinada época (fordismo, taylorismo ou toyotismo) e as suas repercussões ao sistema educacional. Analisa a integração curricular sob uma perspectiva de formação holística do sujeito, valorizando a tomada de decisões de forma conjunta, com programas voltados à investigação e proposição de soluções referentes ao cotidiano do aprendiz, seja dentro ou fora do estabelecimento de ensino. Além disso, aborda sobre a importância da prática docente reflexiva, extensiva a demais profissionais da Educação, colaborando, inclusive, não somente com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, mas também fortalecendo o senso de pertencimento dos educadores ao seu local de trabalho.

<sup>30</sup> SciELO e Domínio Público não forneceram resultados.

Estivaleta (2014) desenvolveu sua pesquisa tipo estudo de caso no *Campus* Rio Sul do Instituto Federal Catarinense, foco no curso técnico em Agropecuária, sob alegação de que tal espaço foi pioneiro na região em implementar Ensino Médio integrado ao Curso Técnico. Além disso, a proximidade do autor ao *locus* da pesquisa e a carência de maiores dados sobre a modalidade do Ensino Médio Integrado na região favoreceu a escolha do autor pelo *campus* supracitado.

Trazendo como problema a pergunta “Como o currículo integrado poderia colaborar para a formação básica e profissional no Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Agropecuária, no Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul?”, o autor se propôs a investigar as percepções de professores e técnicos educacionais (os quais o autor denominou de grupo 1) e estudantes (referenciados como grupo 2) com relação à integração curricular. Os dados, obtidos por entrevistas semiestruturadas, aplicadas individualmente, foram submetidos à Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2011).

O autor, ao que parece, realizou a ATD distintivamente entre os dois grupos, emergindo três categorias para o grupo um, a saber: perspectivas interdisciplinares, articulação teoria prática e enfrentamento aos desafios da docência; e outras três categorias para o grupo dois: juventude e escolarização, integração de saberes, projeto de vida e futuro.

De acordo com a análise feita pelo autor, havia a tentativa, ainda que timidamente e por parte de alguns professores, de se implementar um currículo integrado no *campus*. Ações como Feiras Científicas e a existência da disciplina Iniciação Científica foram apontadas, pelos interlocutores empíricos, como possibilidades que corroboram com a proposta de integração curricular. Segundo os apontamentos de Estivaleta (2014), a escassez de reuniões que viabilizem as discussões entre professores, somado à falta de um núcleo pedagógico mais atuante, desconhecimento e/ou desinteresse pelo Projeto Político do Curso, excesso de componentes curriculares, entre outros, configuram-se como entraves à viabilidade de implementação de um currículo integrado. O autor reforça a importância do trabalho coletivo, destacando a necessidade de se haver compartilhamentos entre gestores e docentes.

A leitura da dissertação “Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real” (ESTIVALETE, 2014) permitiu novas reflexões acerca da importância, desafios e

possibilidades no que tange à articulação entre teoria e prática envolvendo todos (ou pelo menos a maioria) os componentes curriculares da Matriz Curricular.

Outro pesquisador que se debruçou em estudar a integração curricular no Instituto Federal é Grillo (2012). O *locus* de sua investigação, a qual foi desenvolvida ao longo do Mestrado em Educação, também pela PUCRS, é o *Campus* de Charqueadas do Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSul, ênfase no curso técnico de nível médio em Mecatrônica. O autor buscou compreender essa modalidade de currículo, em que o curso de Ensino Médio é integrado ao Curso Técnico, analisando de que forma reverbera na formação do aluno que cursa Mecatrônica no referido *campus*.

Por meio de questionários aplicados a 11 professores, Grillo (2012) utilizou a Análise de Conteúdo para compreender as percepções destes profissionais com relação à implementação do currículo integrado no curso de Mecatrônica no *Campus* Charqueadas. De acordo com as respostas dadas sobre o entendimento do que vem a ser currículo integrado, o autor, debruçando-se sobre o *corpus* de análise, elencou as três categorias que emergiram: a relação entre as disciplinas técnicas e gerais no currículo; a compreensão do que é ensino técnico de nível médio integrado no *Campus* Charqueadas; o que proporciona o ensino técnico de nível médio integrado atualmente.

Grillo (2012) identificou, na fala de alguns professores, descontentamento com relação à hierarquização de determinadas disciplinas. Para esses profissionais, existe certo privilégio de carga horária às disciplinas técnicas em detrimento das propedêuticas. A integração curricular foi apontada como presente no curso de Mecatrônica pelo simples fato de haver disciplinas especialistas do ramo profissional na mesma grade curricular em que também existem as de formação geral. Esse posicionamento não foi compartilhado por todos os professores, haja vista que alguns, da área geral, manifestaram não entender, na prática, o curso como integrado. Entre os argumentos, está o fato de que o ensino seria fragmentado e cada professor atuaria de forma independente, sem articular-se com os demais colegas.

Em contrapartida, professores das áreas técnicas enxergam o curso como efetivamente integrado. No entanto, nenhum professor relatou projetos ou práticas que sejam desenvolvidos de forma integrada entre as disciplinas.

No artigo escrito por Araújo e Holanda (2012), fruto de uma pesquisa no curso de Mestrado em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

da Universidade Federal do Ceará, fica clara a intenção das autoras em reforçar a importância da articulação entre a formação profissional e a educação básica, no âmbito do Programa de Integração da Educação Básica com a Educação profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Realizam uma revisão bibliográfica e análise documental a respeito da dualidade do Ensino Técnico expressa em diferentes dispositivos legais. As autoras retomam decretos que acentuavam a distinção entre uma educação voltada à futura mão de obra do país, destinada aos menos favorecidos, e uma educação destinada à classe mais abastada, com vistas à ênfase nas áreas propedêuticas e posterior ingresso nas Universidades.

De acordo com suas análises, Araújo e Holanda (2012) observaram, no Instituto Federal pesquisado, a visão de que currículo integrado se satisfaz pela simples oferta de disciplinas da área básica concomitantemente às disciplinas técnicas. As autoras apresentam indicativos, segundo a perspectiva de Cronbach (1963; 1982), de como avaliar o currículo dos cursos de Ensino Médio integrado, considerando sempre, nesse planejamento avaliativo, os apontamentos e reais necessidades dos professores do PROEJA da Instituição. Para tanto, elencam algumas questões que se fazem necessárias, quando a intenção é investigar a influência do contexto da instituição na prática docente.

Os momentos destinados à formação pedagógica inicial, continuada e permanente contemplam temáticas voltadas ao ensino e à didática da EJA, além dos outros níveis e modalidades trabalhados na instituição? A EJA e o PROEJA fazem parte, de fato e de direito, do conjunto articulado das ações didático-pedagógicas empreendidas pela diretoria de ensino e a coordenação pedagógica? E se não o fazem, que elementos são obstáculo para que isso aconteça? Em que medida a formação em pós-graduação *lato sensu* fornecida pela instituição instrumentaliza o professor para atuar convenientemente nas salas de aula do PROEJA? (ARAÚJO; HOLANDA, 2012, p. 333)

Apesar da modalidade de ensino investigada pelas autoras, o PROEJA, ser diferente daquela pretendida por mim, o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, cabe aqui atenção especial à importância dos questionamentos feitos, os quais se aplicam, resguardadas as especificidades, a diferentes cursos ofertados por qualquer instituição de ensino.

Quadro 2 - Documentos localizados pelos *sites* da Capes e SciELO<sup>31</sup>, utilizando-se as palavras-chave “currículo integrado” e “prática reflexiva”, escritas entre aspas

Portal	Nº	Artigo Dissertação Tese	Autor/Ano	Título	Publicação
CAPES	1	Artigo	Rita de Cássia Ramos Medeiros; Geisla Cavalcanti Valente (2010)	A prática docente reflexiva baseada no currículo integrado: uma questão de competências	<i>Revista Iberoamericana de Educación</i>
	2	Artigo	Márcia Christina Caetano de Souza et al. (2012)	Oficina sobre projeto pedagógico de curso de enfermagem: refletindo sobre inovações, desafios e potencialidades	Revista de Enfermagem
	3	Artigo	Patrícia Carla de Souza Della Barba et al. (2012)	Formação inovadora em Terapia Ocupacional	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
SciELO	4	Artigo	Márcia Christina Caetano de Souza et al. (2012)	Oficina sobre projeto pedagógico de curso de enfermagem: refletindo sobre inovações, desafios e potencialidades	Revista de Enfermagem
	5	Artigo	Patrícia Carla de Souza Della Barba et al. (2012)	Formação inovadora em Terapia Ocupacional	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
	6	Artigo	Luzmarina Aparecida Doretto Bracciali; Maria Amélia Campos de Oliveira (2012)	Desafios na formação médica: a contribuição da avaliação	Revista Brasileira de Educação Médica

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Duas das publicações que foram evidenciadas pelo *site* da CAPES, utilizando-se concomitantemente as palavras “currículo integrado” e “prática reflexiva”, também apareceram no *site* da SciELO, a citar: os artigos “Oficina sobre projeto pedagógico de curso de enfermagem: refletindo sobre inovações, desafios e potencialidades”, de Souza et al. (2012) e “Formação Inovadora em Terapia Ocupacional”, de Barba et al. (2012). Os artigos idênticos estão assinalados com um símbolo, a fim de destacar que emergiram em diferentes *sites* de busca. Ambas as produções pouca relação têm com o objeto de pesquisa a ser desenvolvido, portanto não foram analisadas (apenas tabuladas no Gráfico 2).

Mais uma produção que emergiu da busca feita pelo *site* SciELO, utilizando-se as mesmas palavras mencionadas acima, também pouco se enquadra ao que esta

<sup>31</sup> Domínio Público não forneceu resultados.

pesquisa se propõe. O artigo “Desafios na formação médica: a contribuição da avaliação” (BRACIALLI; OLIVEIRA, 2012) não fará parte desta análise. Portanto, percebe-se que os três artigos que o *site* SciELO identificou, nenhum deles satisfaz os requisitos buscados.

Pela busca no *site* da CAPES emergiu o artigo intitulado “A prática docente reflexiva baseada no currículo integrado: uma questão de competências”, o qual foi, em função do título, submetido à análise. Com a leitura, verificou-se tratar-se de um artigo voltado ao público da Enfermagem, apresentando uma revisão, de forma reflexiva, sobre a importância da integração curricular nesse curso e o desenvolvimento de competências necessárias para o profissional enfrentar com aptidão situações análogas que lhes são impostas. Medeiros e Valente (2010) ressaltam que o educador deve estar preparado para atuar de forma interdisciplinar, e não como mero transmissor de conteúdos.

As autoras exemplificam a integração curricular no curso de Enfermagem quando aos estudantes são apresentadas determinadas situações-problema da realidade que exigem um olhar crítico e interdisciplinar para sua resolução, articulando-se teoria e prática. Traçando um paralelo entre o ensino tradicional e o currículo integrado, as autoras colocam que:

O diferencial mais evidente é que o currículo integrado instiga o discente na busca pela solução do problema apresentado, enquanto o ensino tradicional apresenta inicialmente as teorias e somente depois disso aponta questionamentos sobre o tema, tendo o aluno já recebido de antemão as soluções destes questionamentos junto com as teorias ensinadas, sem tê-las imaginado ou refletido antes, o que dificulta a criação de um pensamento crítico sobre o assunto. (MEDEIROS; VALENTE, 2010, p. 2)

Há uma crescente preocupação na área da saúde, em especial nos cursos de Enfermagem, em possibilitar ações que favoreçam a integração entre teoria e prática com envolvimento de diferentes disciplinas. De acordo com Quadros (2008), em função das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001, houve uma reformulação nos Cursos de Enfermagem, visando à formação de um profissional mais crítico e humanista. Segundo a autora, tem-se rompido com a concepção chamada de “hospitalocêntrica”, cedendo lugar a um currículo integrado e que privilegie o desenvolvimento de ações em prol do mundo do trabalho, do entendimento das transformações da sociedade. Portanto, os estudantes, contando com professores reflexivos e atuantes em prol da integração curricular, lidam com situações em que

devam propor soluções viáveis, tornando-se futuros profissionais com uma visão mais holística do seu paciente e do mundo.

Podemos extrapolar esta perspectiva para os Cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, oferecidos pelos Institutos Federais. É importante que se almeje a formação de sujeitos preparados, de forma integral, para mundo do trabalho, sendo capazes de estabelecer conexões entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente. Para tanto, fundamental é o preparo do professor e demais profissionais da Educação em promover discussões e práticas interdisciplinares que coloquem o estudante no centro de sua aprendizagem, favorecendo no desenvolvimento de sua autonomia, espírito investigativo e criticidade.

Quadro 3 - Documentos localizados pelos sites da SciELO e Domínio Público<sup>32</sup>, utilizando-se as palavras-chave “prática reflexiva” e “Instituto Federal”, escritas entre aspas

Portal	Nº	Artigo Dissertação Tese	Autor/Ano	Título	Publicação
SciELO	1	Artigo	Vera Lúcia Bueno Fartes (2014)	A cultura profissional dos grupos de pesquisa nos institutos federais: uma comunidade de práticas?	Cadernos de Pesquisa
Domínio Público	2	Dissertação	Sérgio Gaudêncio Portela de Melo (2009)	A distribuição de recursos financeiros intraorganização: um estudo de modelos no cenário da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	UNB/EDUCAÇÃO
	3	Dissertação	Caroline da Rosa Ferreira Becker (2010)	Gestão de bibliotecas escolares com foco nas quatro funções gerenciais: estudo de caso nas bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	UFSC/CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
	4	Dissertação	Antonio Sérgio Moreira dos Santos (2009)	O ensino de história no curso de agropecuária no Instituto Federal do Maranhão <i>Campus</i> Codó: construindo possibilidades de uma prática inter/transdisciplinar	UFRRJ/EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

<sup>32</sup> CAPES não forneceu resultado.



Fartes (2014) realizou um estudo de caso, de caráter exploratório, em um Instituto Federal localizado no Nordeste brasileiro. A fim de identificar quais são os significados atribuídos pelos grupos de pesquisa, compostos por docentes cadastrados e certificados pelo CNPq, com relação ao papel da pesquisa na Instituição, a autora analisou documentos disponíveis na Instituição.

Conforme seu relato, pouca produção científica foi encontrada, ou seja, os grupos de pesquisa, a exceção de três de um total de 26, demonstraram insuficiente envolvimento com suas atividades. Além da análise documental e de anotações registradas em um caderno de campo, Fartes (2014) realizou entrevistas semiestruturadas com dois líderes de distintos grupos de pesquisa e com uma ex-coordenadora do serviço do setor de pós-graduação e pesquisa.

Entre as atribuições dos Institutos Federais, estão inclusas o ensino, a pesquisa e a extensão. Ao evidenciar o pequeno número de grupos de pesquisa realmente atuantes, Fartes (2014, p. 866) atribui isso ao fato de não estarem fortemente consolidados enquanto grupo. Isso reforça a importância de um grupo coeso e com sentimento de pertença à instituição. Algumas hipóteses foram levantadas como tentativa de esclarecer o contexto encontrado, tais como a burocracia exigida pelas agências de fomento, questões envolvendo a gestão da Instituição investigada, o interesse do docente pela pesquisa apenas por promoção salarial, atividades de pesquisa seriam pouco favorecidas por infraestruturas materiais e humanas, entre outros.

A autora ressalta preocupação da Instituição investigada no tocante a incentivar a pesquisa científica. No entanto, deixa a dúvida se isso ocorre em função da Instituição ter de adequar-se às determinações legais ou se de fato pode ser atribuído ao esforço de gestores e de alguns professores. Como consideração final, Fartes (2014, p. 871-872) esboça dúvidas se os atuais e futuros grupos de pesquisa da Instituição consolidarão uma “cultura profissional com vistas a indagar sobre seus saberes, poderes e autonomias, bem como acerca das possibilidades de se constituírem em uma ‘comunidade de práticas’”. E para tanto, faz-se necessário desenvolver, implementar e assumir estratégias que promovam a reflexão entre os membros da Instituição.

A leitura minuciosa do resumo da dissertação de Mestrado de Melo (2009) indicou que o conteúdo apresentado na obra se afasta do interesse deste projeto em articular “Institutos Federais” à “prática reflexiva” com vistas à implementação de um

currículo integrado. O objeto de estudo do autor pauta-se em discutir como distribuir os recursos orçamentários entre os diferentes *campi* para que melhor possam exercer sua atuação. Para tanto, utiliza informações do antigo CEFET-PE para confrontar com os dados da atualidade quanto à repartição orçamentária entre os *campi* do atual Instituto Federal de Pernambuco.

A dissertação de Mestrado de Becker (2010) também foi selecionada pelo Portal Domínio Público e, da mesma forma que a anterior, ao se proceder a leitura do resumo, verificou-se não se enquadrar nos objetivos da presente pesquisa. A autora analisou a gestão das bibliotecas dos cinco *campi* do Instituto Federal Catarinense no que tange ao planejamento, organização, direção e controle.

Diferentemente dos dois últimos trabalhos relatados, o projeto de Mestrado desenvolvido por Santos (2009), junto a uma turma do Curso Integrado em Agropecuária no *Campus* Codó do Instituto Federal do Maranhão, se aproxima do enfoque deste presente estudo. O referido pesquisador teve por objetivo buscar diferentes metodologias que viabilizassem o ensino interdisciplinar, tomando como ponto de partida o ensino de história.

Por meio de questionários entregues a discentes e docentes antes da efetivação de um projeto interdisciplinar, Santos (2009) verificou que os sujeitos pouco compreendiam sobre interdisciplinaridade. Com a efetivação de um projeto nas turmas de 1º ano, com o tema gerador “Civilização Egípcia”, e envolvimento de diferentes disciplinas, os estudantes apresentaram um seminário final fazendo a articulação entre os diferentes saberes construídos ao longo do projeto. Os participantes do projeto, estudantes e professores, ao serem questionados após a conclusão do projeto, demonstraram satisfação e contentamento pela atividade interdisciplinar.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é destinado a apresentar características da investigação realizada, como a classificação geral e tipo de pesquisa. Além disso, apresento os sujeitos que contribuíram com suas percepções acerca do tema proposto – construção e implementação de currículo integrado no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio –, os instrumentos de coleta de dados e qual a técnica adotada para efetuar sua análise.

#### 3.1 CLASSIFICAÇÃO GERAL DA PESQUISA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que visa *compreender* o fenômeno (MORAES; GALIAZZI, 2011). Tomando-se como ponto de referência os dados obtidos por meio de depoimentos dos participantes e revisões bibliográficas referentes ao tema, a atenção da pesquisadora voltou-se à realidade investigada, buscando a compreensão e interpretação do fenômeno, levando em consideração as contribuições, percepções, anseios e teorizações dos sujeitos envolvidos acerca da (re)construção de um currículo integrado no campo empírico da pesquisa.

Minayo (2012, p. 623, grifo meu) colabora para a discussão daquilo que chama de “verbo principal da análise qualitativa” ao esclarecer que, “para **compreender**, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total”. Goldenberg (1997, p. 34, grifo meu) também traz à discussão que: “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da *compreensão* de um grupo social, de uma organização, etc”. Somam-se, nesta mesma vertente, o posicionamento de Minayo (2001, p. 22), ao afirmar que “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Ao elencar características comuns às pesquisas de abordagem qualitativa, Silveira e Córdova (apud GERHARDDT; SILVEIRA, 2009) chamam a atenção para o fato destas se contraporem ao paradigma positivista. Esta visão de mundo apoia-se na tese de que apenas um único método de pesquisa seria capaz de contemplar pesquisas nas mais variadas áreas e considera a neutralidade do pesquisador. No entanto, conforme Minayo (2001, p. 14) há sim “subjetividade e envolvimento

emocional do pesquisador” nas pesquisas de natureza qualitativa e que: “Compreensão é, em princípio, entendimento, e compreender significa uns se entenderem com os outros.” (MINAYO, apud MINAYO; DESLANDES, 2003, p. 85).

Com base na ênfase dada acima ao termo *compreensão*, situo que a abordagem que ancora este processo de pesquisa qualitativo é a hermenêutica-dialética. *Hermenêutica* pelo exercício a ser feito de interpretação e compreensão das vozes empíricas que participaram da pesquisa, buscando-se respeitar e valorizar seus posicionamentos. Para o entendimento do conceito de *dialético*, temos que:

Enquanto a hermenêutica busca as bases do consenso e da compreensão na tradição e na linguagem, o método dialético introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que se explica na transformação. (MINAYO, apud MINAYO; DESLANDES, 2003, p. 101)

As críticas e construções coletivas entre pesquisador e participantes possibilitaram a criação de uma nova realidade. Na sequência, apresento os contornos delineados que possibilitaram a efetivação da pesquisa em seu *locus* de investigação.

### 3.2 TIPO DE PESQUISA

O “Estudo de Caso” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) é o tipo de pesquisa escolhido por retratar uma realidade específica, possibilitando a compreensão desta instância singular. Assim sendo, o pesquisador-educador investiga um objeto de estudo delimitado que pode ser, por exemplo, uma sala de aula, um professor, uma escola pública, entre outras possibilidades, obtendo assim os dados que o permite compreender o fenômeno individual.

A pesquisa desenvolvida em um *campus* de um Instituto Federal da região sul do Brasil enquadra-se como estudo de caso, uma vez que busquei compreender o fenômeno neste espaço delimitado, identificando e analisando as contribuições dos sujeitos da pesquisa que atuam ou estudam no referido local. Cabe ressaltar que, como todo estudo de caso, existem peculiaridades inerentes ao *campus* investigado e que, por tal razão, impedem generalizações a outros *campi*. No entanto, é possível encontrarmos sim semelhanças entre diferentes estudos de caso realizados em outros

Institutos Federais, evidenciando a natureza generalista que, por vezes, pode se assumir.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso, enquanto estratégia de pesquisa, é de fato valioso à medida que o pesquisador busca compreender um fenômeno em curso, considerando o seu contexto. Para tanto, lança mão de questões que objetivam explicar *como e/ou por que* se deu o fenômeno.

### 3.3 LOCUS EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada em um *Campus* de um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia localizados na região sul do Brasil. No Estado do Rio Grande do Sul, há três Institutos Federais, a saber: Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) e o Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha). No estado de Santa Catarina, há dois: Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e o Instituto Federal Catarinense (IFC). Por fim, o estado do Paraná inclui o Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Cada um destes Institutos Federais possui diversos *campi* distribuídos pelo seu estado. De acordo com o Quadro 4, podemos identificar o nome do Instituto Federal localizado no sul do Brasil e seus respectivos *campi*, os quais são batizados conforme a cidade em que estão localizados. Ressalta-se que nas demais regiões do Brasil também existem Institutos Federais, garantindo-se que todos os estados sejam contemplados com a instalação e funcionamento de *campi*. No entanto, como a pesquisa deu-se em um *campus* de um dos referidos Institutos Federais da região sul do Brasil, optou-se por apresentá-los somente.

Não foram listadas, no Quadro 4, as escolas técnicas e nem os *campi* da Universidade Tecnológica do Paraná em função destas instituições não terem se convertido em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), por escolha própria das mesmas.

Quadro 4 - Divulgação dos *campi* presentes nos Institutos Federais da região sul do Brasil. A pesquisa foi desenvolvida em um destes *campi* listados

<b>INSTITUTOS FEDERAIS, E SEUS RESPECTIVOS <i>CAMPI</i>, LOCALIZADOS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL</b>	
<b>IFRS</b>	<i>Campus</i> Alvorada • <i>Campus</i> Bento Gonçalves • <i>Campus</i> Canoas • <i>Campus</i> Caxias do Sul • <i>Campus</i> Erechim • <i>Campus</i> Farroupilha* • <i>Campus</i> Feliz • <i>Campus</i> Ibirubá • <i>Campus</i> Osório • <i>Campus</i> Porto Alegre • <i>Campus</i> Restinga (Porto Alegre) • <i>Campus</i> Rio Grande • <i>Campus</i> Rolante • <i>Campus</i> Sertão • <i>Campus</i> Vacaria • <i>Campus</i> Veranópolis • <i>Campus</i> Viamão  * O <i>campus</i> localizado na cidade de Farroupilha não pertence ao IF Farroupilha, mas sim ao IFRS.
Total de <i>campi</i> do IFRS: 17	
<b>IFSul</b>	<i>Campus</i> Bagé • <i>Campus</i> Camaquã • <i>Campus</i> Charqueadas • <i>Campus</i> Gravataí • <i>Campus</i> Avançado Jaguarão • <i>Campus</i> Lageado • <i>Campus</i> Novo Hamburgo • <i>Campus</i> Passo Fundo • <i>Campus</i> Pelotas • <i>Campus</i> Pelotas Visconde da Graça • <i>Campus</i> Santana do Livramento • <i>Campus</i> Sapiranga • <i>Campus</i> Sapucaia do Sul • <i>Campus</i> Venâncio Aires
Total de <i>campi</i> do IFSul: 14	
<b>IF Farroupilha</b>	<i>Campus</i> Alegrete • <i>Campus</i> Frederico Westphalen • <i>Campus</i> Jaguarí • <i>Campus</i> Júlio de Castilhos • <i>Campus</i> Panambi • <i>Campus</i> Santa Rosa • <i>Campus</i> Santo Ângelo • <i>Campus</i> Santo Augusto • <i>Campus</i> São Borja • <i>Campus</i> São Vicente do Sul • <i>Campus</i> Avançado Uruguaiana
Total de <i>campi</i> do IF Farroupilha: 11	
<b>INSTITUTOS FEDERAIS, E SEUS RESPECTIVOS <i>CAMPI</i>, LOCALIZADOS NO ESTADO DE SANTA CATARINA</b>	
<b>IFC</b>	Araquari • Avançado Abelardo Luz • Avançado Sombrio • Avançado Blumenau • Avançado Brusque • Camboriú • Concórdia • Luzerna • Fraiburgo • Ibirama • Rio do Sul • São Bento do Sul • São Francisco do Sul • Videira • Rosa do Sul
Total de <i>campi</i> do IFC: 15	
<b>IFSC</b>	<i>Campus</i> Araranguá • <i>Campus</i> Caçador • <i>Campus</i> Canoinhas • <i>Campus</i> Chapecó • <i>Campus</i> Criciúma • <i>Campus</i> Florianópolis • <i>Campus</i> Florianópolis Continente • <i>Campus</i> Garopaba • <i>Campus</i> Gaspar • <i>Campus</i> Itajaí • <i>Campus</i> Jaguará do Sul • <i>Campus</i> Jaguará do Sul – Rau • <i>Campus</i> Joinville • <i>Campus</i> Lages • <i>Campus</i> Palhoça Bilingue • <i>Campus</i> São Carlos • <i>Campus</i> São José • <i>Campus</i> Avançado São Loureiro do Oeste • <i>Campus</i> São Miguel do Oeste • <i>Campus</i> Tubarão • <i>Campus</i> Urupema • <i>Campus</i> Xanxerê
Total de <i>campi</i> do IFSC: 22	
<b>INSTITUTO FEDERAL, E SEUS RESPECTIVOS <i>CAMPI</i>, LOCALIZADOS NO ESTADO DO PARANÁ</b>	
<b>IFPR</b>	Assis Chateaubriand • Avançado Astorga • Avançado Barracão • Avançado Coronel Vivida • Avançado Goioerê • Avançado Quedas do Iguaçu • Campo Largo • Capanema • Cascavel • Colombo • Curitiba • Foz do Iguaçu • Irati • Ivaiporã • Jacarezinho • Jaguariaíva • Londrina • Palmas • Paranaguá • Paranaíba • Pinhais • Pitanga • Telêmaco Borba • Umuarama • União da Vitória
Total de <i>campi</i> do IFPR: 25	
<b>TOTAL DE <i>CAMPI</i> DOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL: 104</b>	

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

### 3.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Fizeram parte da presente pesquisa profissionais da Educação que atuam no *campus* investigado, sendo eles: 28 professores (23 efetivos e 5 professores substitutos), 4 técnicos (um psicólogo, um assistente social, um orientador educacional, um supervisor pedagógico). Dentre os professores efetivos participantes, um deles é também chefe de ensino, dois são coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, um é coordenador do Curso Subsequente, um é coordenador do Departamento de Pesquisa e Extensão e por fim, um dos professores é, também, diretor geral do *campus*<sup>33</sup>.

Buscando enriquecer as reflexões do corpo docente e dos demais profissionais, no que tange às propostas pedagógicas a serem levantadas, considerou-se ser de real importância levar-se em consideração o público discente dos Cursos Integrados da Instituição. Desta forma, somam-se, ainda, aos sujeitos da pesquisa, 37 estudantes do Curso Técnico em Informática e 69 do Curso Técnico em Eletromecânica.

O Quadro 5 esclarece, de forma mais detalhada, como foi ofertada aos estudantes a possibilidade para participação nesta pesquisa de Mestrado, assim como o número total de estudantes efetivamente incluídos na categoria “Sujeitos das Pesquisa”. Com relação aos profissionais da Educação, a oferta foi realizada a 32 sujeitos e todos aceitaram participar.

Todos aqueles que demonstraram interesse em efetivar sua participação na pesquisa preencheram ou o “Termo de Consentimento”, destinado aos professores e técnicos (ver modelo em APÊNDICE A), ou o “Termo de Assentimento” (ver modelo em APÊNDICE B), para estudantes. Em se tratando destes últimos, aqueles que não haviam atingido a maioria necessitaram, ainda, trazer o “Termo de Consentimento” (ver modelo em APÊNDICE C) preenchido pelos pais ou responsáveis.

---

<sup>33</sup> Buscando manter o anonimato dos sujeitos, utilizou-se nesta descrição pronomes masculinos, não identificando assim o sexo dos profissionais, ainda que haja mulheres ocupando determinados cargos citados.

Quadro 5 - Estabelece o número de estudantes convidados a participar da pesquisa “Currículo Integrado na Educação Profissional Técnica: saberes, desafios e possibilidades”, bem como quantos de fato puderam ser incluídos como sujeitos da pesquisa por terem satisfeito um requisito fundamental: preenchimento e entrega do termo de Consentimento e/ou Assentimento

	Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (curso matinal)			Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio (curso vespertino)			
	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Número de estudantes que receberam, em aula, por meio da explicação da professora-pesquisadora nas turmas, a proposta de participar da presente pesquisa	34	26	20	29	30	20	18
Número de estudantes que, ao tomarem conhecimento da proposta, demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa, aceitando receber os formulários de Consentimento e de Assentimento	22	26	20	28	25	20	16
Número de estudantes que efetivamente puderam participar da pesquisa por terem trazido os termos de consentimento e/ou de assentimento	12	15	10	19	18	16	16
Número de estudantes participantes por Curso Integrado	37			69			
Número TOTAL de estudantes participantes da Pesquisa	106						

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

### 3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta seção, são apresentados os meios escolhidos pela pesquisadora para a coleta de dados – ou ainda poderíamos nos referir ao termo “produção” de dados, considerando a subjetividade existente em qualquer pesquisa. As informações coletadas, por meio de questionários e dinâmicas via grupos focais, serviram como matéria-prima para a análise das percepções, teorizações, anseios e contribuições dos sujeitos com relação às práticas desenvolvidas no *campus* com respeito à integração curricular. Além disso, a coleta de dados possibilitou traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, fundamental para contínua construção de um currículo integrado.



### **3.5.1 Traçando o perfil dos sujeitos da pesquisa por meio do preenchimento de um questionário**

Um currículo integrado pressupõe um projeto democrático em que se valorizam as diferentes vozes da instituição e, por esta razão, faz-se imprescindível conhecer o perfil dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Nesta etapa da pesquisa, participaram professores, técnicos e estudantes<sup>34</sup>.

De acordo com Pacheco (2010, p. 9):

[...] todos aqueles que interagem com educandos são educadores, cada um dentro da especificidade de sua tarefa. Professores, técnicos, funcionários etc. são todos trabalhadores em educação e suas atuações na escola devem ser integradas pedagogicamente, tendo o reconhecimento da escola enquanto ação educativa.

A intervenção no processo didático-pedagógico se completa, no âmbito da escola, com a participação organizada dos pais ou responsáveis e da Comunidade [...].

A fim de se obter informações qualitativas que oportunizassem uma visão geral do perfil dos profissionais da Educação que atuam no *campus* investigado, bem como do alunado, foi entregue um questionário, a cada um dos estudantes, professores e técnicos participantes da pesquisa, respondido e devolvido antes do início da realização de grupos focais. Nos Apêndices D e E, estão os modelos de questionários entregues aos professores/técnicos e estudantes, respectivamente.

### **3.5.2 Compreender o fenômeno a partir de entrevistas semiestruturadas aplicadas por meio da dinâmica em grupos focais e questionários**

Para a coleta de mais dados empíricos que fundamentaram a pesquisa investigativa, foi proposto aos profissionais da Educação e aos estudantes – contemplando todas as séries dos Cursos Integrados – que participassem com suas contribuições por meio da vivência em grupos focais, conduzidos por mim, a autora/pesquisadora. As questões temáticas discutidas nos grupos formavam um roteiro flexível, a entrevista semiestruturada, a qual foi sensivelmente conduzida de

---

<sup>34</sup> Como perspectiva futura, pretende-se ampliar a participação dos sujeitos, envolvendo funcionários, familiares de estudantes, estudantes do curso subsequente e os demais professores que ingressaram na Instituição após o término desta pesquisa.

acordo com o perfil dos sujeitos que compunham o grupo. Determinados temas das entrevistas foram, portanto, mais enfatizados em alguns grupos focais do que em outros, em função de maior ou menor interesse manifestado pelos sujeitos em desenvolver seus apontamentos.

Além dos dados extraídos por meio das dinâmicas em grupos focais, outro instrumento de coleta também utilizado foram os Questionários aplicados aos professores/técnicos e aos estudantes. Não somente como forma de traçar o perfil dos sujeitos, as informações ali descritas contribuíram para a compreensão do estudo de caso em questão.

### 3.5.2.1 Grupos focais

Grupos focais, segundo Barbour (2009), estão em consonância com o paradigma geral da pesquisa qualitativa e podem fornecer dados valiosos sobre o que pensam os participantes da pesquisa. Em sua obra, a referida autora destaca que esta modalidade, em que um grupo de poucas pessoas respondem às perguntas do moderador/pesquisador, possibilita que os participantes não somente comuniquem pontos de vista, mas também invistam na sua interação com os demais, desde concordâncias, discordâncias, comentários de suporte, inclusive “encorajando as contribuições uns dos outros e mesmo, às vezes, assumindo o papel de 'comoderadores'” (BARBOUR, 2009, p. 146-147).

Foram organizados, primeiramente, dois grupos focais cujas entrevistas ocorreram em dias alternados, com estudantes dos Cursos Técnicos em Informática e em Eletromecânica. Pela manhã, participaram 9 estudantes daquele curso e, à tarde, 11 estudantes deste último. Cada um dos grupos ocorreu no turno de aula do respectivo curso, mediante prévia autorização de liberação dos estudantes participantes por parte de seus professores. Alguns alunos que haviam anteriormente manifestado interesse em participar não somente do preenchimento do Questionário, como também das dinâmicas dos grupos focais, não puderam se envolver com este momento coletivo haja vista que precisavam realizar atividade avaliativa.

Não foi necessário realizar sorteio, entre os estudantes do Curso de Informática, para definir quem seriam os participantes do Grupo Focal, pois o número de candidatos não extrapolava o limite adequado. Com relação ao Grupo Focal voltado aos alunos do Curso em Eletromecânica, procedeu-se à realização de um

sorteio. Os grupos focais não foram realizados em turno inverso, pois muitos estudantes cursam estágio em empresas, quando não estão na escola.

Dos 32 profissionais da Educação que fizeram parte da pesquisa, 19 participaram, além da etapa dos Questionários, também nos grupos focais. Os sujeitos foram distribuídos em dois diferentes grupos realizados no mesmo dia: o grupo matinal, que reuniu 10 participantes, e o grupo vespertino, composto por 9 participantes. Em cada grupo garantiu-se que houvesse representantes de professores das disciplinas propedêuticas e das técnicas, da equipe multidisciplinar e de professores que também atuem na gestão ou na coordenação. Os dois grupos foram organizados de modo que se respeitassem os horários de disponibilidade dos profissionais no *campus*. Em função de incompatibilidade, alguns profissionais não puderam estar presentes no momento.

O intuito desta miscelânea de áreas em cada grupo focal foi justamente possibilitar a discussão e a reflexão de sujeitos que carregam, cada um, diferentes trajetórias e visões. A heterogeneidade se faz presente quando analisamos a formação superior dos participantes e sua função na Instituição, portanto, provavelmente, vislumbram a qualificação dos processos educativos não de forma equânime. O confronto de posicionamentos, quanto às dificuldades e às possibilidades da integração curricular, entre outros, não seria possível por meio de entrevistas individuais. Como a presente pesquisa traz em seu bojo a necessária implementação de espaços dialógicos, o formato de grupos focais pareceu-me adequado e com forte potencial para subtrair posicionamentos, tensões, dificuldades e possibilidades suscitadas no coletivo. Além disso, conforme Morgan (1992, apud TRAD, 2009), os participantes em grupos focais não tendem a fornecer respostas padronizadas ao longo do percurso, diferentemente do que o autor identificou em entrevistas individuais. No entanto, Barbour (2009, p. 166) atenta que: “Ainda que o grupo seja a principal unidade de análise, também vale a pena levar em consideração as vozes individuais no grupo”.

Questões que podem limitar o potencial de um Grupo Focal é o fato de alguns sujeitos mostrarem-se líderes durante o processo, monopolizando a entrevista, de modo a inibir a participação dos demais. Relações hierárquicas dentro do coletivo, da mesma forma, podem constranger servidores a exporem sua opinião. Para tanto, a habilidade em estar atento a todos (enquanto grupo, mas enquanto sujeito único) não

pode ser negligenciada pelo moderador. Mas é preciso levar-se em consideração que a experiência em mediar grupos focais é desenvolvida com o tempo.

A condução de cada grupo focal, com duração variável entre, aproximadamente, 50min a 1h20min, ocorreu na Instituição de Ensino investigada, em sala própria para reuniões. A fim de estabelecer um clima acolhedor e, também, de agradecimento, foram oferecidos quitutes à disposição durante a atividade com os professores, e aos estudantes no término da dinâmica. A metodologia de Grupo Focal teve seu início somente após a pesquisadora proceder à leitura minuciosa dos questionários previamente respondidos, a fim de articular informações dadas nesse instrumento às temáticas abordadas na dinâmica coletiva. O Quadro 6 esquematiza, de forma resumida, o número de participantes das diferentes etapas da pesquisa.

Quadro 6 - Apresenta o número de estudantes, técnicos e docentes que compõem os sujeitos da pesquisa, por meio de participação em responder ao Questionário (válido para todos os participantes) e presença nas dinâmicas de grupos focais

	<b>Curso Técnico em Informática</b>	<b>Curso Técnico em Eletromecânica</b>	<b>Professores e Técnicos</b>	
Nº de sujeitos que responderam ao Questionário	37	69	32	
Nº de sujeitos que, além da etapa do Questionário, participaram de um Grupo Focal	9	11	10	9
Turno em que foi realizado o Grupo Focal	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde
Tempo de Duração do Grupo Focal	50min	47min	51min	1h19min

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

### 3.5.2.2 Entrevistas semiestruturadas

Manzini (2004) apresenta uma possibilidade, amplamente divulgada na literatura, de se dividir o tema *entrevista* em três tipos: a) entrevista estruturada (com perguntas fechadas, uma entrevista diretiva); b) entrevista não estruturada (aberta, não diretiva) e c) entrevista semiestruturada (também chamada de semidiretiva ou semiaberta). O autor ressalta seu estranhamento à adoção de termos designadas às entrevistas, tais como “diretiva e não diretiva”, e “fechada, aberta e semiaberta”, pois, segundo ele, “todas as entrevistas se dirigem para algum lugar, pois antes da realização da coleta temos um objetivo de pesquisa que dirige nossa busca.”

(MANZINI, 2004, p. 2), então não faria sentido os termos “diretiva” e “não diretiva”. Além disso, o autor entende o que são questões abertas e fechadas, mas não saberia conceituar questões semiabertas (tampouco eu). Por esta razão, assim como Manzini (2004), optou-se, nesse trabalho, pela utilização do termo “entrevista semiestruturada”.

Esclarecido o uso da terminologia, voltemos nossa atenção para conceituar de que se trata a entrevista semiestruturada, apoiando-me nas contribuições de Triviños (1987). Segundo os pressupostos do autor, uma entrevista semiestruturada endossa a participação ativa do(s) entrevistado(s) à medida que estes protagonizam a elaboração do conteúdo da pesquisa. O investigador não é ofuscado pelos participantes, pelo contrário, cabe ao primeiro elaborar os questionamentos básicos de acordo com os objetivos da investigação. À medida que os sujeitos da pesquisa trazem suas colaborações, novas questões podem ser formuladas pelo pesquisador e, ousado acrescentar, os próprios participantes passam a teorizar e a levantar novos questionamentos não previstos, mas nem por isso menos importante. Triviños (1987) comenta ainda sobre a entrevista semiestruturada coletiva, que me leva a concluir que, apesar de não ter sido adotado o termo, tratar-se de aplicação deste tipo de entrevista por meio de uma moderação com grupos focais.

A entrevista coletiva, obtida por meio de grupos focais, foi gravada e o material posteriormente foi integralmente transcrito pela pesquisadora. Os participantes foram informados de que têm a liberdade para solicitar que não seja incluído na transcrição algo que tenham dito e acreditam que possam lhes causar constrangimento, ainda que não sejam identificados na pesquisa. O material empírico obtido a partir das respostas dos participantes e das interações entre os mesmos compôs o conjunto de documentos analisados pelo método Análise Textual Discursiva, elucidado mais adiante.

O questionário respondido pelos estudantes dos dois Cursos Integrados forneceu não somente dados para compor o perfil do alunado, mas também informações que foram colocadas em pauta nas questões da entrevista semiestruturada dirigida aos profissionais da Educação. Ao se pensar em currículo integrado e contextualização, temas problematizados nos grupos focais, é preciso, conforme aponta Machado (2010, p. 88):

[...] conhecer os interesses, necessidades e demandas do aluno; incorporar tais aspirações e expectativas à atividade pedagógica; desenvolver suas capacidades de pensar, sentir e agir; valorizar a compreensão dos determinantes sociais, econômicos e políticos da realidade em que vive e a discussão de alternativas para a construção da vida.

Portanto, foi fundamental levar em consideração as percepções dos estudantes frente aos processos educativos descritos *no papel* e/ou de fato implementados no *campus* analisado.

Os temas abordados nas entrevistas semiestruturadas foram: o entendimento dado pelos sujeitos à “qualificação docente” (bastante referenciada nos Questionários), reflexos do contexto social vigente às práticas da Instituição, relação entre Ciência, Tecnologia e Cultura, projetos desenvolvidos do *campus*, mundo do trabalho. A análise feita a partir das informações coletadas permitiu-me compreender quais contribuições tinha o grupo a oferecer que possibilitam a (re)construção de um currículo integrado no *campus*. Dentro dessas *contribuições* consideram-se suas teorizações, exemplos trazidos de práticas, anseios, questionamentos, saberes, comparações com outras instituições, etc.

### 3.5.3 Estado do conhecimento

Além dos dados coletados a partir da participação dos sujeitos da pesquisa, por meio de grupos focais e questionários, realizou-se um “Estado do Conhecimento”, a fim de se obter mais informações sobre a articulação entre reflexão docente, Institutos Federais e currículo integrado. De acordo com o entendimento de Morosinia e Fernandes (2014, p. 155):

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

O Estado do Conhecimento foi apresentado ao longo da fundamentação teórica (capítulo 2, seção 2.5). Constituiu-se de uma análise documental que tomou como referência publicações de diferentes naturezas, como artigos e dissertações, obtidos a partir de bancos de dados (CAPES, SciELO e Domínio Público).

### 3.6 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

A proposta metodológica de análise dos dados qualitativos adotada foi a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2011). A partir de uma abordagem hermenêutica, o referido método possibilita a compreensão de fenômenos e discursos por meio da execução das seguintes etapas: unitarização, categorização e comunicação (cujo produto final é a elaboração de um metatexto).

Conforme os autores supracitados, constituem o *corpus* de análise toda a gama de documentos a ser submetida à ATD. Entre eles incluem-se tanto os que foram providenciados especialmente à pesquisa, como entrevistas transcritas, observações registradas, etc., quanto os documentos anteriores à investigação, como documentos legais. É possível ainda que o *corpus* seja híbrido, englobando uma mescla destes materiais.

Para a pesquisa em questão, o material empírico obtido das *entrevistas semiestruturadas*, realizadas na lógica de grupos focais com os profissionais da Educação e estudantes, bem como as respostas fornecidas por meio de *questionário*, constituiu o *corpus* submetido ao tratamento da ATD.

Segundo Moraes e Galiazzi (2011), é necessário delimitar, pelo critério de saturação, a fatia do *corpus* a ser analisada e submetida à ATD. Entendo que esta matéria-prima precisa estar em consonância com o problema e os objetivos da pesquisa: passagens do *corpus* que se distanciam disso, por mais interessantes que possam ser, devem então ser resguardadas e retomadas, caso haja interesse, em uma pesquisa futura.

Partindo-se então do material escrito (transcrições dos áudios obtidos por meio de grupos focais e as respostas às questões dissertativas do questionário), foi dado seguimento à sua análise, fundamentada em etapas sequenciais. A primeira delas é o processo de *Unitarização*.

A leitura atenta e profunda permite ao pesquisador captar, em diferentes passagens do texto, sentidos e significados. O pesquisador passa então a fragmentar o *corpus* de acordo com a interpretação dada a cada trecho. Esses fragmentos, quando dotados de um sentido importante à pesquisa, passam a constituir uma unidade de sentido. Aquelas passagens que já não contribuem para a captação de novas informações encontram-se no estágio de saturação e, por delimitação, não fazem parte da amostra investigada.

As unidades de sentido, extraídas a partir de uma leitura reiterada e minuciosa, podem ser definidas de acordo com seu grau de amplitude. Segundo os autores que propuseram o método de análise aqui discutido, é possível ter unidades de grande porte, tal qual um livro inteiro compondo uma unidade, unidades intermediárias e ainda unidades de pequena amplitude, como uma frase, uma palavra. Segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 67):

O processo de unitarização mais efetivo será aquele que possibilitar atingir níveis de compreensão mais profundos e significativos, ainda que a clareza em torno disto não exista, necessariamente, no início do processo.

Seja qual for a amplitude escolhida pelo pesquisador, as unidades, necessariamente, não podem fugir do contexto global do *corpus*. Carregam a interpretação do pesquisador, uma vez que foi ele o responsável pela seleção de unidades de sentidos, mas precisam trazer consigo as vozes daqueles que fizeram de uma entrevista “o” material empírico a ser analisado. Para os autores Moraes e Galiazzi (2011), é preciso cautela no momento da fragmentação textual, uma vez que, não raro, a fragmentação do texto acaba por descontextualizar o sentido atribuído ao interlocutor, aquele que lançou a ideia. Portanto, “[...] é importante reescrever as unidades de modo que expressem com clareza os sentidos construídos a partir do contexto de sua produção.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 20).

Os autores supracitados são enfáticos ao se posicionarem com relação a validar as unidades: “Cada fragmento produzido deve ter relação com os objetivos, e o processo de unitarização como um todo deve refletir as intenções da pesquisa e ajudar a atingi-las” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 51). Para tanto, fundamental é a participação ativa do pesquisador, o qual deve *saborear* as palavras, perceber sua intencionalidade, captar o não dito, a fim de construir unidades verdadeiramente válidas e que de fato contribuam para o entendimento do fenômeno.

Como fruto de processo humano que é, às etapas de categorizar e unitarizar um texto certamente entra em cena a subjetividade de cada pesquisador. Não há neutralidade na Ciência e, portanto, tampouco, no processo de realização da ATD. Um único *corpus* de análise pode receber tratamentos diversos, ainda que fazendo



uso da mesma metodologia de análise de material, dependendo do objetivo<sup>35</sup> do pesquisador.

A subjetividade aparece na personalidade de cada investigador, nas suas leituras prévias, no seu estado de espírito no momento em que realiza a análise, em seu nível de maturidade profissional e pessoal, por qual caminho pretende delinear a pesquisa, quais as forças “ocultas” que exercem certa pressão ou direcionamento à mesma. Enfim, deve-se assumir e reconhecer que uma pesquisa qualitativa pode assumir novos contornos a partir dos olhos de quem a conduz. Neste sentido, Lima e Ramos (2016, p. 1245) apontam que: “O rigor, que determina validade e confiabilidade dos resultados concretiza-se pela intensa impregnação do investigador na realização da análise, em um processo de triangulação entre as fontes da investigação”.

As unidades de sentido serão agora, num próximo passo, agrupadas em função das semelhanças entre si. É o chamado processo de categorização.

A categorização é uma etapa de síntese, contrapondo-se ao momento anterior que é caracterizado pela decomposição, pela análise. As unidades estabelecidas e validadas pelo pesquisador precisam se organizar em torno de um eixo comum. Faz-se necessário estabelecer argumentos aglutinadores que se encarregam de fundamentar os agrupamentos de unidades em uma mesma categoria.

As categorias, conforme mencionam os autores, podem ser escolhidas pelo pesquisador antes mesmo do contato deste com o material empírico. O pesquisador se antecipa em determinar quais serão as categorias que fundamentarão a sua investigação e, portanto, o processo de unitarização precisa estar em sintonia com as *categorias a priori*. Esta previsão antecipada das *categorias a priori* constitui um processo dedutivo, em que a partir de um referencial teórico definido e assumido o pesquisador irá determinar as categorias antecipadamente.

Já as *categorias emergentes* são construídas durante o processo investigativo do *corpus*, em que se assume uma postura de compreender o fenômeno por meio de um processo indutivo. Aqui se sobressai uma postura fenomenológica do pesquisador, uma vez que este irá “deixar que os fenômenos se manifestem, construindo suas categorias a partir das múltiplas vozes emergentes nos texto que analisa” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 117).

---

<sup>35</sup> O uso dizer que até mesmo objetivos iguais geram resultados e discussões que podem assumir diferenças significativas entre pesquisas conduzidas por diferentes profissionais.

O pesquisador, à medida que imerge no material, constrói as categorias em função das unidades de sentido obtidas e, portanto, torna o processo de categorizar de forma emergente mais criativo, desafiador e, por vezes, trabalhoso. Salienta-se que existe sim um referencial teórico por detrás da escolha das categorias emergentes, podendo ser claramente definido (o mais desejável) ou não. Os autores apontam que sempre há teorias orientadoras na escolha das categorias emergentes, mas podem não estar no consciente do pesquisador (seriam os conhecimentos tácitos do pesquisador que nortearam a escolha das categorias emergentes no curso da investigação) (MORAES; GALIAZZI, 2011).

As categorias estabelecidas para este trabalho emergiram a partir dos apontamentos dos interlocutores empíricos. No entanto, foram agrupadas em “super categorias”, uma família maior de categorias, previamente definida pela pesquisadora, a citar: *Dimensão Biopsicossocial*, *Dimensão Contexto sociopolítico-econômico* e *Dimensão Pedagógica*.

O objetivo foi o de melhor identificar quais considerações ou percepções trazidas pelos sujeitos, dentro de cada uma das dimensões citadas, que colaborassem no meu entendimento sobre integração curricular para esta realidade educacional investigada. Ou seja, dentro da Dimensão Biopsicossocial, fundamental para a construção de um currículo integrado, o que têm a dizer os sujeitos da pesquisa que permitem que a instituição promova não somente um discurso de integração curricular, mas de fato uma prática de integração. Não se trata de identificar qual a definição que cada sujeito atribui ao conceito *integração curricular*, mas sim, a partir de suas percepções, depoimentos, apontamentos, analisar o que o grupo investigado tem a contribuir para a uma caminhada rumo à (re)construção de um currículo integrado.

Com as categorias e suas respectivas unidades, o próximo passo é a elaboração do metatexto, por assim dizer o *clímax* do processo da Análise Textual Discursiva. O pesquisador se assume como autor do texto, sem abandonar as vozes dos sujeitos que construíram o *corpus* e nem o referencial teórico que fará parte da análise (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Tomando as categorias elaboradas e suas respectivas unidades de sentido, o pesquisador irá construir um texto, o chamado metatexto, um misto de descrever e interpretar o material empírico adotado. Para tanto, o autor deve fazer uso de argumentos aglutinadores parciais, os quais relacionam as unidades de sentido a uma

mesma categoria, bem como uso de um argumento aglutinador global (uma tese geral). Esta, segundo os proponentes do método, corresponde a uma intuição do pesquisador, geralmente surgindo durante os processos de unitarização, de categorização ou no momento da produção escrita. O metatexto precisa refletir claramente as teses construídas pelo pesquisador, a partir do emprego de bons argumentos aglutinadores (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A participação ativa do pesquisador na elaboração do metatexto é reforçada por diversas vezes por Moraes e Galiazzi (2011). Certamente o pesquisador precisa descrever as categorias, inserir passagens ditas/escritas pelos participantes da pesquisa. Além da descrição, é essencial a interpretação do pesquisador (o próprio processo de criação das categorias já é o primeiro passo da teorização, mas não o único). Sua tese, seus argumentos, um novo olhar sobre o fenômeno, algo novo a ser dito, e não se deter a uma mera reprodução do que já fora publicado. Eis uma potencialidade deste método: o pesquisador se coloca, se posiciona, cria uma teia de informações coletadas que é tecida indiretamente a muitas mãos, mas sob a égide de sua interpretação. Nesta teia estão os sujeitos empíricos, o referencial teórico e, obviamente, o maestro pesquisador. Foi o que me propus a fazer na condução do metatexto aqui apresentado.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa, bem como as categorias que emergiram, a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), do *corpus* textual. As categorias, e suas respectivas unidades de sentido, são analisadas, discutidas, refletidas, por meio de um metatexto.

### 4.1 PERFIL DOS SUJEITOS

Por meio de um questionário, entregue aos participantes da pesquisa, foram coletados dados que forneceram informações a respeito da composição de parte da comunidade escolar da realidade investigada. Definir o seu perfil, ainda que com a entrada e saída de sujeitos mobilizaria os resultados obtidos, é uma etapa necessária, considerando a metodologia que se propôs a utilizar no universo investigativo que leva em conta o currículo integrado como objeto.

O entendimento de currículo integrado extrapola os limites de uma abordagem puramente metodológica ou organizacional de uma grade curricular contemplando disciplinas propedêuticas e técnicas. Conhecer quem são esses sujeitos – estudantes, professores, técnicos, funcionários, familiares – humaniza o ambiente escolar e demarca, claramente, que a Instituição deve ter a atenção e a intenção de integrá-los, considerando seus interesses, sua origem, situação financeira, entre outros.

Para esta pesquisa, realizada com um grupo de estudantes, professores e técnicos de um *campus* de um Instituto Federal foram abordados quesitos como identificação geral (sexo, cidade de origem) formação escolar e acadêmica, distância entre residência e *campus*, cargo que ocupa na Instituição, o que motivou a entrada no Instituto Federal, relação do estudante ou professor com projetos desenvolvidos na instituição. No entanto, cabe ressaltar que, como perspectiva, é interessante incluir, além de um maior número de pessoas na pesquisa, novas temáticas a serem abordadas na composição do perfil do grupo, a citar: a forma com que estudantes e profissionais se locomovem ao *campus*, quantas pessoas precisam atravessar a pé a estrada para poder almoçar no restaurante mais próximo, quais os *hobbies* de cada um, quem já conheceu pontos turísticos da cidade, entre outros.

Identificar pontos assim pode, por exemplo, possibilitar a elaboração de um documento, dirigido às autoridades, com dados consistentes e comprobatórios, da

importância de se construir uma passarela para pedestres, entre o local em que está situado o *campus* e o outro lado da estrada. Saber quem são os sujeitos que apresentam interesses em comum pode ensejar, por exemplo, a formação de um time de basquete. Pontos turísticos da cidade não são apenas lazer, podem constituir-se em um campo promissor a atividades culturais, esportistas, de observação de espécies.

Enfim, apenas alguns apontamentos que, sem dúvida, demonstram que traçar o perfil dos sujeitos de uma comunidade escolar não se esgota, deve estar sempre se renovando, considerando, por exemplo, os novos indivíduos que se agregam à instituição, as mudanças que ocorrem nos interesses de cada um, etc.

#### **4.1.1 Quem são os estudantes que participaram da pesquisa<sup>36</sup>?**

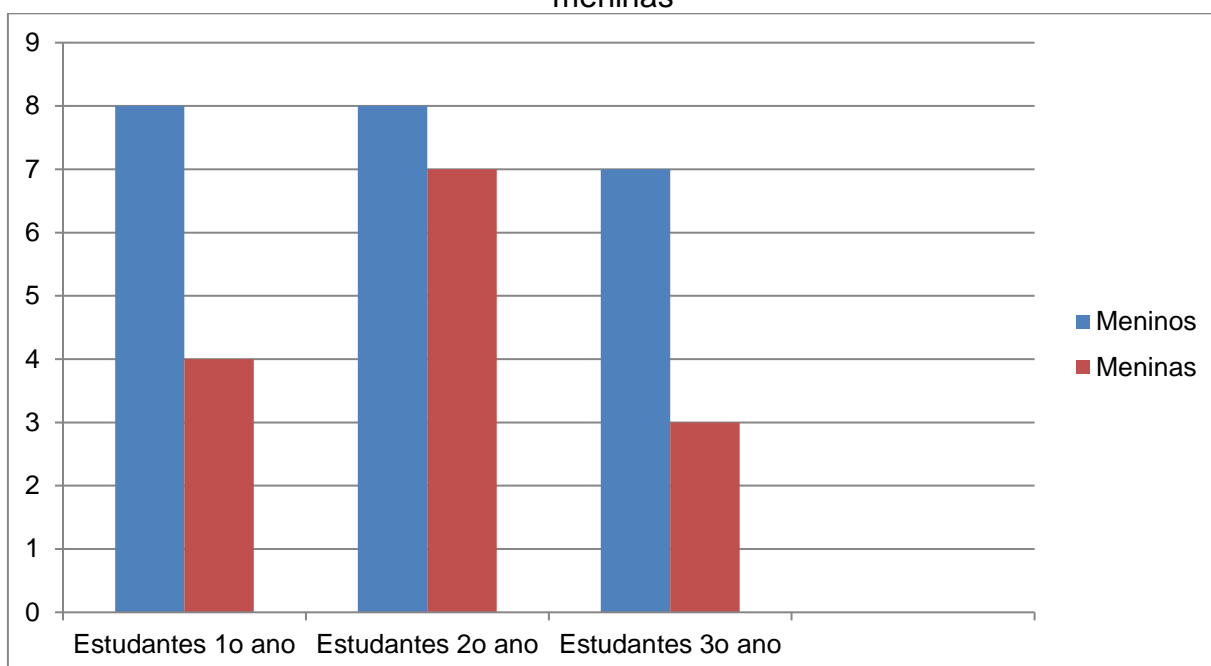
Ao todo participaram 106 estudantes na pesquisa. Os gráficos 2 e 3 apresentam a distribuição destes estudantes, de acordo com o curso frequentado, a série e o sexo.

O Curso de Informática, cuja duração é de quatro anos, por ter sido implantado no *campus* em 2015, apresenta turma até o terceiro ano em 2017. Em 2018, já conta com turma do 4º ano do Curso de Informática. Já o curso de Eletromecânica foi implantado em 2014 e, por tal razão, no ano de 2017 já havia turma cursando o 4º ano.

---

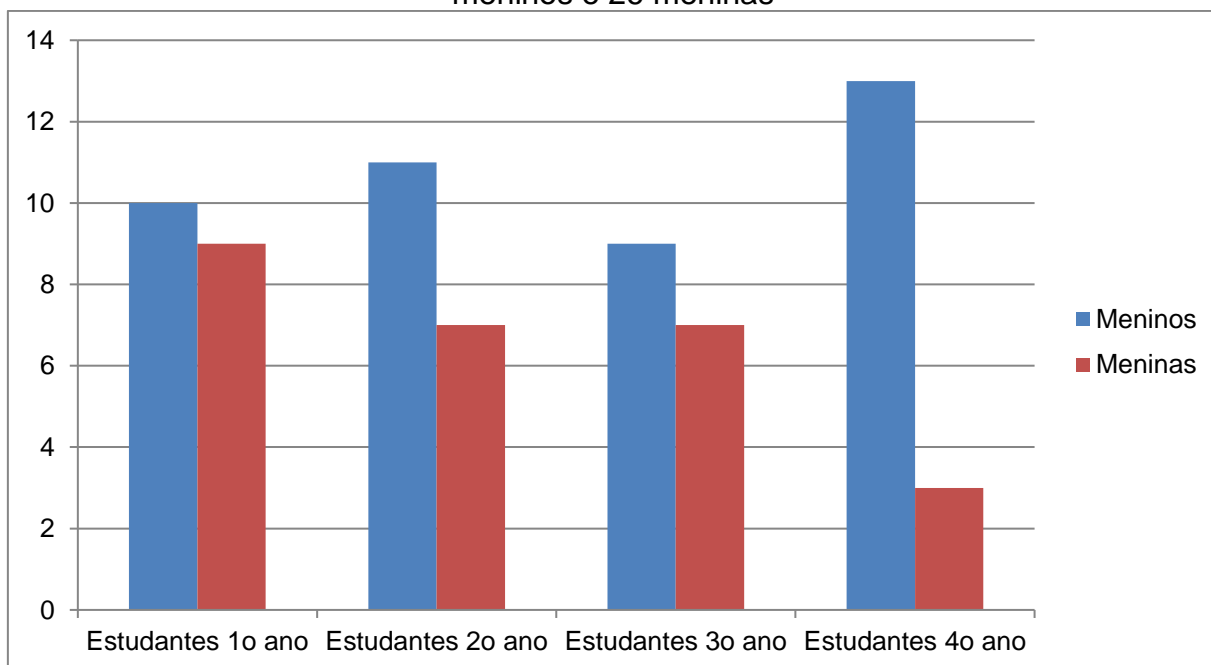
<sup>36</sup> Cabe ressaltar que, em função da não adesão de 100% dos estudantes à pesquisa, as análises aqui realizadas referem-se à parcela que participou e que, portanto, as informações podem se alterar, até mesmo significativamente, com a entrada de novos estudantes.

Gráfico 2 - Distribuição de estudantes, por turma, do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, de acordo com o sexo. Ao todo são 23 meninos e 14 meninas



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Gráfico 3 - Distribuição de estudantes, por turma, do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio, de acordo com o sexo. Ao todo são 43 meninos e 26 meninas



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Chamo a atenção para o fato de que, tanto no curso Integrado em Informática, quanto em Eletromecânica, há uma predominância de estudantes do sexo masculino.

Com relação ao Curso de Eletromecânica, é possível observarmos uma entrada maior de meninas, ao compararmos a turma mais antiga (4<sup>o</sup> ano) com a turma recém ingressa (1<sup>o</sup> ano).

A idade dos participantes de cada curso, e sua respectiva série, estão identificadas nas tabelas de 1 a 7.

Tabela 1 - Idade dos estudantes do 1<sup>o</sup> ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

<b>Idades</b>	<b>Quantidade de Estudantes</b>
<b>15 anos</b>	10
<b>16 anos</b>	2

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Tabela 2 - Idade dos estudantes do 2<sup>o</sup> ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

<b>Idades</b>	<b>Quantidade de Estudantes</b>
<b>15 anos</b>	1
<b>16 anos</b>	12
<b>17 anos</b>	2

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tabela 3 - Idade dos estudantes do 3<sup>o</sup> ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

<b>Idades</b>	<b>Quantidade de Estudantes</b>
<b>16 anos</b>	2
<b>17 anos</b>	6
<b>18 anos</b>	1
<b>19 anos</b>	1

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tabela 4 - Idade dos estudantes do 1<sup>o</sup> ano do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio

<b>Idades</b>	<b>Quantidade de Estudantes</b>
<b>15 anos</b>	13
<b>16 anos</b>	6

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tabela 5 - Idade dos estudantes do 2<sup>o</sup> ano do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio

<b>Idades</b>	<b>Quantidade de Estudantes</b>
<b>15 anos</b>	2
<b>16 anos</b>	15
<b>17 anos</b>	1

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tabela 6 - Idade dos estudantes do 3º ano do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio

<b>Idades</b>	<b>Quantidade de Estudantes</b>
<b>16 anos</b>	2
<b>17 anos</b>	12
<b>18 anos</b>	1
<b>19 anos</b>	1

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tabela 7 - Idade dos estudantes do 4º ano do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio

<b>Idades</b>	<b>Quantidade de Estudantes</b>
<b>17 anos</b>	3
<b>18 anos</b>	9
<b>19 anos</b>	3
<b>26 anos</b>	1

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No que diz respeito às idades apresentadas nas tabelas anteriores, é possível constatar que a faixa etária dos estudantes do 1º ano, para os dois cursos, é de 15 a 16 anos. Com relação aos 2ºs anos, há predominância de estudantes com 16 anos. Nos 3ºs anos, identifica-se um maior número de sujeitos que têm 17 anos. E no 4º ano, existente apenas para o curso de Eletromecânica, um predomínio de estudantes aos 18 anos de idade. Portanto, para a realidade investigada, não há discrepância entre os cursos no que diz respeito à faixa etária de cada ano, tampouco existem no interior de cada turma diferenças acentuadas de idade entre os estudantes.

Em outros contextos de escolas públicas, é comum haver uma faixa etária mais ampla dentro de uma mesma turma, o que acaba por interferir, muitas vezes, na dinâmica das aulas. A escolha pela melhor abordagem dos temas propostos, a metodologia, a linguagem, os recursos utilizados, enfim, são aspectos que o professor há de considerar quando está diante de uma turma heterogênea em múltiplas dimensões, desde as diferenças de interesses de cada estudante, até a discrepância das idades dos membros do grupo. Isso poderia sim ser encarado como um desafio pelo docente e, portanto, o fato de lecionar em uma turma cuja diversidade também é marcada pelo fator idade não é impeditivo para que se desenvolva um trabalho que possibilite a aprendizagem de todos os estudantes. Mas, para o *campus* em questão, até o momento, essa questão não se faz presente.

A maioria dos estudantes (66%) mora na cidade em que está localizado o *campus*. Com relação aos demais, suas residências ficam em municípios vizinhos, ao



todo sete foram citados, sendo o mais próximo a uma distância de 4,3km e, o mais distante, a 20,8km da região em que está o *campus*.

Foram identificados 19 sujeitos que estão realizando estágio ou já empregados. As tabelas 8 e 9 apontam, segundo o curso frequentado e a respectiva série, se o trabalho desenvolvido é na área de formação ou não do estudante.

Tabela 8 - Quantidade de estudantes do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio que estão realizando ou não atividades como estágio ou trabalho com vínculo empregatício

Curso de Eletromecânica	Não faz estágio nem trabalha	Estágio na área do Curso	Estágio fora da área do Curso	Trabalho relacionado ao Curso	Trabalho não relacionado ao Curso
1º ano	15	0	0	2	2
2º ano	17	0	0	1	0
3º ano	11	0	3	0	2
4º ano	10	1	2	2	1

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tabela 9 - Quantidade de estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio que estão realizando ou não atividades como estágio ou trabalho com vínculo empregatício

Curso de Informática	Não faz estágio nem trabalha	Estágio na área do Curso	Estágio fora da área do Curso	Trabalho relacionado ao Curso	Trabalho não relacionado ao Curso
1º ano	12	0	0	0	0
2º ano	13	0	1	1	0
3º ano	7	0	0	0	3

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Buscando conhecer quais fatores motivaram os estudantes a pleitear uma vaga no Instituto, a questão 9 do questionário que lhes foi aplicado (ver APÊNDICE E) indaga justamente sobre isso. Os participantes poderiam assinalar mais de um fator entre as 12 possibilidades dadas, desde que, nesse caso, as enumerassem, sendo 1 o fator principal da motivação. Para realizar a análise, foram consideradas as respostas em que o estudante escolheu até 5 fatores que o motivaram para ingressar no Instituto e que estivesse adequadamente identificando a ordem de preferência, conforme aponta o Quadro 7.

Quadro 7 - Identifica quantos estudantes assinalaram, no questionário, cada um dos fatores que os motivaram a ingressar no Instituto Federal, segundo uma graduação, sendo o 1º fator o principal

Fatores que motivaram seu ingresso no IF	1º fator		2º fator		3º fator		4º fator		5º fator	
	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E
O Instituto Federal é próximo da minha casa		2	1		3	3	1	3		
Meus pais/responsáveis me obrigaram e não tive alternativa senão prestar a prova de ingresso	1	2								
Meus pais/responsáveis sugeriram e eu gostei da ideia	5	7	3	4	3	5	1	2		1
Considero o ensino de qualidade	15	30	5	14	3	2	1		1	
Preciso me colocar logo no mercado de trabalho e o Instituto me oferece a possibilidade de um diploma que integra Ensino Médio ao Ensino Técnico	4	6	4	10	2	4	1	3	2	2
Influência dos amigos	1	2	1	3	2	1	3		1	1
Não consegui aprovação/vaga em outra escola de maior interesse			1	3						
É gratuito	1	1	5	6	6	6	7	2	1	7
Eu me interessei pelo(s) curso(s) integrado(s) que o Instituto oferece	5	6	8	5	4	4	3	5	1	
Pela possibilidade de realizar projetos de pesquisa científica e tecnológica		1		1	1	3		5	4	2
Visitei com minha escola o Instituto Federal na semana de prospecção, motivando meu ingresso	2	2	3	4	3	2	2	2	1	2
Outro									1	

Legenda: I - estudantes do Curso de Informática E - estudantes do Curso de Eletromecânica

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As informações, tabuladas no Quadro 7, revelam que, de forma acentuada, o principal fator que motivou esses estudantes foi a qualidade de ensino ofertada, sendo assinalada por 71 estudantes. Ao serem questionados, em grupos focais, quanto à expectativa *versus* a realidade, todos os estudantes que participaram da dinâmica relataram que, ao vivenciarem a realidade do *campus*, consideraram que a qualidade do ensino superou positivamente as expectativas. Para entender o que para o grupo em questão propiciava a qualidade de ensino, a maioria citou a formação qualificada dos docentes, seguido do nível de exigência, uma vez que, segundo eles, é preciso muito estudo para acompanharem as tarefas.

Trinta e oito estudantes demonstraram interesse em ingressar no Instituto Federal pela oportunidade de se colocar no mercado de trabalho tão logo seja possível. No entanto, cabe a observação de que, conforme as tabelas 8 a 9 poucos estudantes estão de fato já inseridos no mercado de trabalho, seja carteira assinada ou estágio, relacionado à área de formação. Durante os grupos focais, alguns estudantes manifestaram preocupação no que tange aos estágios obrigatórios como

requisito da conclusão do Curso. De acordo com suas colocações, a região não oferece muitas vagas, tal qual eles anteriormente acreditavam, e em cidades mais distantes, além da logística de deslocamento dificultar, há restrição pelo regulamento dos cursos.

Quarenta e um estudantes registraram que os cursos integrados oferecidos pelo *campus*, Informática e Eletromecânica, motivaram a sua entrada no Instituto. Em questões dissertativas do questionário, muitos verbalizaram contentamento pelos cursos oferecidos, referenciando-os até mesmo como motivo de orgulho aos estudantes.

A semana de prospecção é um momento em que o *campus* divulga seus cursos e infraestrutura física ao abrir suas portas para escolas públicas e privadas da região e de cidades vizinhas. O objetivo é tornar o *campus* mais conhecido e a possibilidade de captação de novos estudantes. Interessante que vinte e três estudantes reconheceram a importância desta ação registrando-a como fator que motivou seu ingresso. O *campus*, frente a esta constatação, pode continuar investindo na semana de prospecção, aprimorando-a e estendendo-a a novas escolas, uma vez que o objetivo da realização deste momento está sendo alcançado.

Dezessete estudantes registraram a possibilidade de fazer projetos de pesquisa científica e/ou tecnológica como um fator que instigou seu interesse pelo *campus*. Ainda que somente dois estudantes consideraram este quesito entre os dois primeiros fatores que motivaram sua entrada, acredito ser bastante representativo o número total. Os Institutos Federais têm como proposta articular os eixos Ciência, Tecnologia, Cultura e Trabalho também por meio da realização de pesquisas, sendo um elemento chave para a construção do perfil de estudantes da rede.

Com relação à indicação dos pais a respeito do Instituto Federal, trinta e um estudantes consideraram como um fator que lhes motivou pleitear uma vaga no Instituto. Destes, doze assinalaram como sendo, inclusive, o principal motivo, sinalizando assim que o *campus* está, aos poucos, ficando mais conhecido na região. O trabalho de divulgação, realizado também nas rádios locais, pode ser um elemento importante para atrair a atenção dos pais. Seria interessante, como continuidade desta análise, que o *campus* fizesse uma pesquisa, junto aos seus estudantes e seus respectivos responsáveis, direcionada ao entendimento de como sua comunidade escolar tomou conhecimento da escola. Durante os grupos focais, alguns estudantes

pontuaram que o *campus* não é muito conhecido na região, reforçando assim a necessidade de se dar continuidade às ações de divulgação.

A gratuidade foi referenciada por quarenta e dois estudantes como fator que motivou sua entrada. Durante os grupos focais, estudantes mencionaram que escolas em cidades vizinhas, as quais também oferecem a modalidade da Educação Profissional, tem um custo bastante elevado, inviabilizando que boa parte da comunidade escolar investigada sequer pleiteasse uma vaga nesses estabelecimentos. Políticas públicas educacionais, tais como a gratuidade do ensino na Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal, atingem um significativo número de estudantes que, sem essa possibilidade, não teriam chances de realizar um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

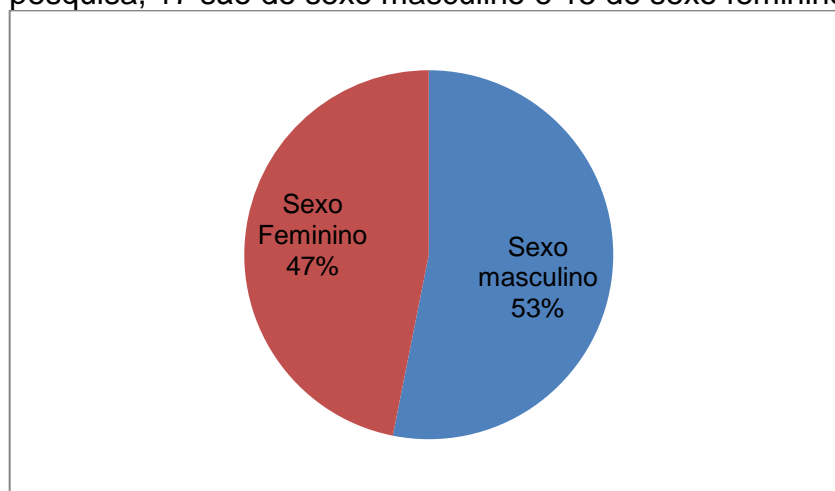
#### **4.1.2 Quem são os professores e técnicos que participaram da pesquisa?**

Foram convidados todos os vinte e oito professores que, na época da pesquisa, eram os que estavam atuando nos cursos integrados (atualmente este quadro aumentou em função dos concursos públicos realizados para cargo de docente). Além dos professores, quatro técnicos que compõem a equipe multidisciplinar, ocupando as áreas de orientação, supervisão, acompanhamento psicológico e assistência estudantil, também fizeram parte da pesquisa. O Gráfico 4 identifica a distribuição, quanto ao sexo, dos profissionais da Educação que atuam nos cursos integrados do *campus*.

Todos os trinta e dois profissionais, ao receberem a proposta de participarem, enquanto sujeitos da pesquisa, demonstraram interesse e prontamente colocaram-se à disposição, evidenciando tratar-se de um coletivo cooperativo a refletir acerca do currículo integrado. O fato de terem alguns profissionais não efetivos, tal qual é relatado no Gráfico 5, não foi, de forma alguma, motivo para que este grupo se sentisse à parte, sem vontade de participar ou com o sentimento de “logo não estarei mais aqui mesmo”. O senso de pertencimento à instituição é geral, muito provavelmente pelo clima acolhedor do *locus* investigado e/ou identificação com a temática “currículo integrado”. Corroborava ainda o fato de que duas docentes, mesmo em afastamento, ao tomarem conhecimento da pesquisa, entraram em contato comigo solicitando fazer parte da etapa de preenchimento de questionário. O cargo de professor substituto, válido por até dois anos, é importante para suprir professores

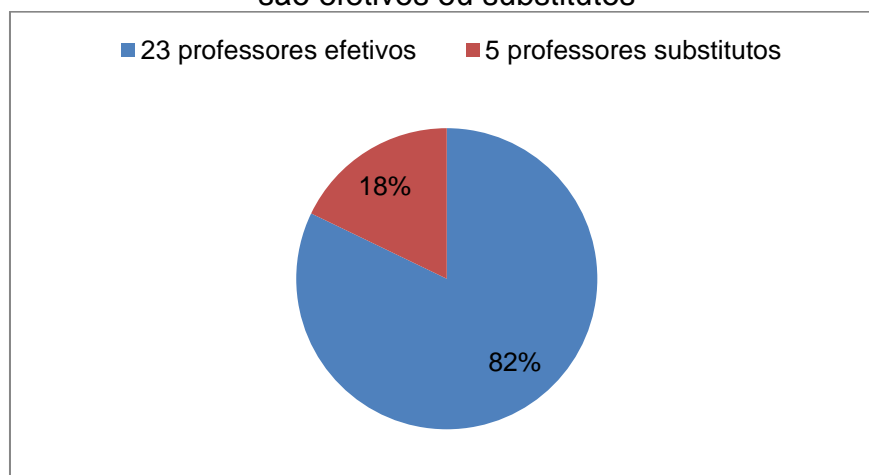
que se afastam por motivo de saúde, licença gestante ou para realizarem Pós-Graduação *stricto sensu* ou, ainda, quando não há professor efetivo de determinada disciplina. O cargo de técnico não gera substituto.

Gráfico 4 - Dos 32 profissionais da Educação que participaram enquanto sujeitos da pesquisa, 17 são do sexo masculino e 15 do sexo feminino



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Gráfico 5 - Relação da quantidade de professores, participantes da pesquisa, que são efetivos ou substitutos



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Com relação à modalidade de Ensino Médio (ou ainda, sob outras nomenclaturas, tais como 2º Grau ou Colegial) cursada pelos profissionais de Educação, 37,5% realizaram Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. A Tabela 10 identifica, de forma mais detalhada, a formação escolar dos sujeitos. Alguns estudantes, tanto nos questionários, quanto nos grupos focais, mencionaram ter interesse em lecionar, no futuro, em algum Instituto Federal, demonstrando haver

identificação, ainda na formação escolar, com a proposta de ensino da rede. Com relação à formação acadêmica, a Tabela 11 divulga os cursos de Graduação frequentados pelos profissionais da Educação.

Tabela 10 - Formação escolar dos 32 profissionais da Educação que participaram da pesquisa

	<b>Formação Geral/ Ensino Médio</b>	<b>Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio</b>	<b>Ensino Técnico Concomitante ao Ensino Médio</b>	<b>Magistério</b>
<b>Quantidade de Profissionais</b>	16	12	2	2

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tabela 11 - Formação acadêmica dos 32 profissionais da Educação que participaram da pesquisa. Quatro docentes realizaram mais de uma formação superior

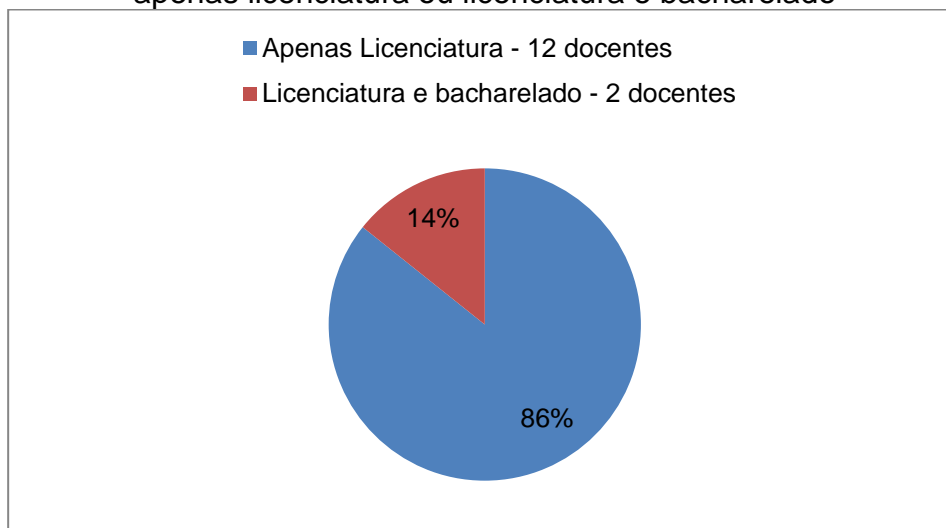
<b>Formação Superior</b>	<b>Quantidade de profissionais do <i>campus</i> que cursaram</b>
<b>Ciências da Computação</b>	2
<b>Ciências Sociais</b>	1
<b>Comunicação Social - Jornalismo</b>	1
<b>Educação Física</b>	1
<b>Engenharia de Controle e Automação</b>	1
<b>Engenharia Elétrica</b>	5
<b>Engenharia Mecânica</b>	1
<b>Filosofia</b>	1
<b>Física</b>	1
<b>Geografia</b>	1
<b>História</b>	1
<b>Letras Português-Inglês</b>	3
<b>Licenciatura em Pedagogia</b>	1
<b>Matemática</b>	3
<b>Pedagogia</b>	1
<b>Pedagogia - Supervisão Escolar</b>	1
<b>Programa Especial de Formação Pedagógica</b>	2
<b>Psicologia</b>	1
<b>Química</b>	2
<b>Serviço Social</b>	1
<b>Sistemas de Informação</b>	1
<b>Tecnologia em Automação Industrial</b>	2
<b>Tecnologia em Fabricação Mecânica</b>	1
<b>Tecnólogo em Processamento de Dados</b>	1

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No tocante aos profissionais que ministram as disciplinas propedêuticas Educação Física, Matemática, Letras Português/Inglês, História, Física, Química, Geografia, Filosofia –, o Gráfico 6 apresenta a quantidade de profissionais que realizaram licenciatura e/ou bacharelado. Todos os docentes cursaram Licenciatura. Com relação aos profissionais que atuam na Equipe Multidisciplinar – Pedagogia

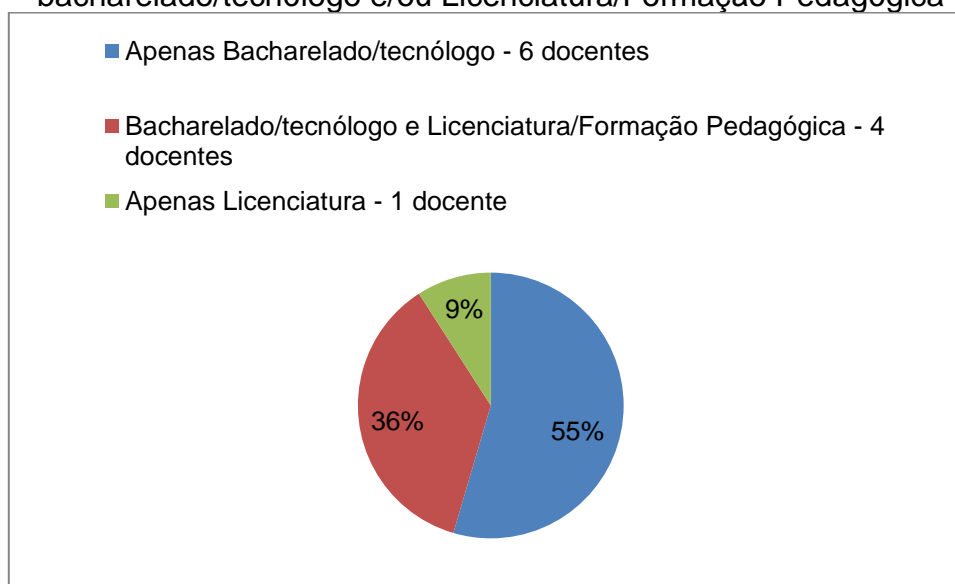
Supervisão escolar, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social –, e aqueles que ministram as disciplinas técnicas específicas dos Cursos Integrados– Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Comunicação Social, Ciências da Computação, Engenharia de Controle e Automação, Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Fabricação Mecânica, Tecnólogo em Processamento de Dados, Licenciatura em Pedagogia e Sistemas de Informação – o Gráfico 7 apresenta a quantidade de docentes que realizaram o bacharelado/tecnólogo e/ou Licenciatura/Formação Pedagógica. Dos onze profissionais listados, apenas seis não frequentaram algum curso de formação pedagógica, nem cursaram licenciatura.

Gráfico 6 - Com relação aos profissionais que ministram as disciplinas propedêuticas, o gráfico apresenta a porcentagem de docentes que realizaram apenas licenciatura ou licenciatura e bacharelado



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Gráfico 7 - Apresenta a quantidade de docentes que realizaram o bacharelado/tecnólogo e/ou Licenciatura/Formação Pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Foram analisadas, conforme demonstra a Tabela 12, a(s) formação(ões) realizada(s) pelos profissionais da Educação após a graduação. De acordo com as informações prestadas nos questionários entregues, todos os docentes e técnicos possuem, pelo menos, um curso de pós-graduação.

Tabela 12 - Relação da quantidade de profissionais da Educação do *campus* que concluíram algum curso de Pós-graduação nível *lato sensu* e/ou *stricto sensu*

<b>Cursos <i>lato</i> e <i>stricto sensu</i> concluídos</b>	<b>Quantidade de profissionais da Educação</b>
<b>Especialização</b>	14
<b>Mestrado</b>	23
<b>Doutorado</b>	10
<b>Pós-doutorado</b>	1

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Dos 32 profissionais da Educação, 11 realizaram pelo menos uma Pós-graduação na área da Educação ou do Ensino. A Tabela 13 sinaliza a relação entre a Graduação e a Pós-graduação dos docentes, indicando que aqueles cuja formação acadêmica é correlata às áreas específicas do curso também frequentam Pós-Graduação na área da Educação ou do Ensino. A Tabela 14 identifica as Pós-Graduações realizadas nas áreas específicas, não na Educação, tanto de quem ministra disciplinas propedêuticas, quanto de quem atua nas disciplinas técnicas do curso.



Tabela 13 - Relação de profissionais da Educação que apresentam, pelo menos, um curso de Pós-graduação na área da Educação ou Ensino

	Especialização na Educação/no Ensino	Mestrado na Educação/no Ensino	Doutorado na Educação/no Ensino	Pós-doutorado na Educação/no Ensino
Graduação área propedêuticas	4	3	0	0
Graduação área técnica dos cursos	6	2	1	0
Graduação da equipe multidisciplinar	1	2	1	0

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tabela 14 - Relação de profissionais da Educação que apresentam, pelo menos, um curso de Pós-graduação na área técnica ou específica relacionada à sua Graduação

	Especialização na área técnica/específica	Mestrado na área técnica/específica	Doutorado na área técnica/específica	Pós-doutorado na área técnica/específica
Graduação área propedêuticas	2	8	4	1
Graduação área técnica dos cursos	5	11	3	0
Graduação equipe multidisciplinar	3	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Das 57 pós-graduações cursadas, entre especializações, mestrados, doutorados e Pós-doutorado, 37 são relativas às áreas técnicas ou específicas e 20 referem-se àquelas da área da Educação ou do Ensino. Como é possível observar nas tabelas recém apresentadas, há predominância de cursos de Pós-graduação em áreas técnicas ou específicas, tanto para os docentes que ministram as disciplinas específicas do curso, quanto para aqueles que lecionam as disciplinas propedêuticas.

A quantidade de pós-graduações há de aumentar, considerando que 9 docentes e 1 técnico, conforme a Tabela 15, estavam frequentando algum curso *lato sensu* ou *stricto sensu*, durante o período de coleta de dados no *campus*. O Gráfico 8 demonstra as áreas desses cursos.

Tabela 15 - Relação de docentes e técnicos que, durante a pesquisa no *campus*, estavam realizando alguma pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*

Profissionais que iniciaram uma Pós-graduação antes de ingressar no instituto Federal	Profissionais que iniciaram uma Pós-graduação depois de ingressar no instituto Federal
6	4

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

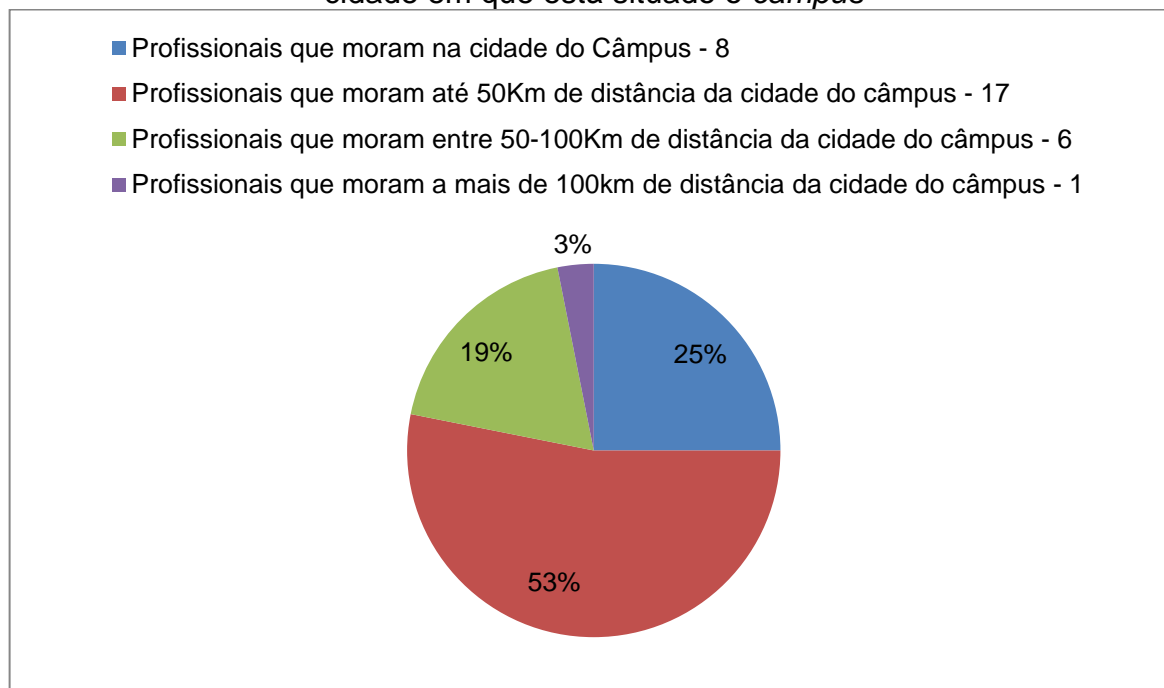
Gráfico 8 - Áreas dos cursos de pós-graduação que profissionais da Educação do *campus* investigado estão cursando neste momento



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Além da formação escolar e acadêmica, considero que traçar o perfil do grupo também envolve sua relação com o Instituto, desde a distância de sua residência ao *campus* até os fatores que motivaram seu desejo de ingresso na rede. Dos 32 profissionais que participaram da pesquisa, apenas 8, conforme pontuado no gráfico 9, residem na cidade do *campus*. A maioria mora em municípios localizados até 50Km de distância da cidade do *campus*. Tal informação pode ser relevante, quando, por exemplo, busca-se projetar qual a perspectiva do quadro de profissionais se manter no *campus*, sem intenção de solicitar redistribuição ou remoção a outras unidades.

Gráfico 9 - Relação da distância entre a cidade de residência do profissional e a cidade em que está situado o *campus*



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

De acordo com combinações internas do *campus*, os docentes devem cumprir sua carga horária necessariamente em quatro vezes por semana na Instituição, a exceção de mestrandos e doutorandos, os quais têm a prerrogativa de realizá-la em três vezes por semana. Questões como esta podem vir a ser problematizadas pela Instituição, uma vez que, apesar de ser de livre escolha do docente a opção de se mudar ou não para a cidade em que o *campus* está localizado, o fato de muitos profissionais enfrentarem a estrada quatro vezes por semana pode ensejar o seu desejo em se realocar em outro *campus*. Numa perspectiva de currículo integrado, até mesmo a distância da residência dos profissionais ao *campus* pode ser considerada ao se organizar a logística dos horários e a manutenção da identidade do grupo, sinalizando assim que o perfil do professorado é tomado dentro de uma dimensão mais ampla, holística, não apenas quanto à sua formação acadêmica.

Conhecer os principais motivos que levaram os profissionais da Educação a ter interesse em atuar na Educação Tecnológica da Rede Federal possibilita um diagnóstico do quanto o grupo se identifica com a proposta, valores e missão dos Institutos, reverberando assim no seu fazer pedagógico. A Tabela 16 indica quais fatores os profissionais registraram como sendo preponderantes à sua investida em concursos públicos para atuar nos Institutos Federais.

Um número bastante expressivo de profissionais – vinte e seis – assinalou com relação a acreditar na proposta da rede no que diz respeito aos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Remuneração, plano de carreira e estabilidade também foram bem destacados, indicando assim que as políticas públicas educacionais que contemplam positivamente a carreira docente e a de técnico na Educação Profissional da Rede Federal atraem muitos profissionais que, possivelmente, em função da lamentável falta de investimento em outras instâncias, não pleiteariam vaga em escolas municipais ou estaduais. Esse fato reforça o quão necessário é injetar recursos na Educação, enxergá-la não como gasto, mas sim como investimento, buscando atrair profissionais comprometidos com o seu fazer pedagógico e cientes de que participam da formação de sujeitos para além daquela puramente científica, mas sim uma formação integral, cidadã, letrados cientificamente.

Tabela 16 - Fatores que motivaram a entrada dos profissionais da Educação em um Instituto Federal. As alternativas foram dadas no questionário, com a possibilidade de outros fatores serem citados pelos profissionais

<b>Fator que motivou ingresso no Instituto Federal</b>	<b>Quantidade de Profissionais da Educação que assinalaram</b>
Garantia de Estabilidade	21
Salário atraiu	20
Possibilidade de progressão	17
Acredita na proposta dos Institutos Federais, enquanto estabelecimento de ensino, pesquisa e extensão	26
Estava desempregado/a e o concurso surgiu como uma interessante oportunidade de recolocação no mercado	6
Simplesmente porque apareceu a oportunidade de concurso	2
O fato de ser ex-aluno(a) de um Instituto Federal	6

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

## 4.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO DA PESQUISA

Para compreender de que forma a comunidade escolar do *locus* investigado pode contribuir para a (re)construção de um currículo integrado, foram coletadas informações a partir de seus depoimentos dados em questionários e em dinâmicas via grupos focais. A intenção da pesquisa não recaiu sobre identificar as possíveis definições de “currículo integrado” atribuídas pelos participantes, mas sim na análise criteriosa de sentimentos, angústias, propostas, constatações e teorizações trazidas pelo coletivo que pudessem ser por mim problematizados a respeito deste tema.

O *corpus* da pesquisa, composto pelas transcrições integrais das colocações feitas nos grupos focais e pelas respostas dadas nos questionários, foi analisado de acordo com os pressupostos de Moraes e Galiazzi (2011). Para tanto, foi necessário ler e reler o material, a fim de se relacionar “currículo integrado” àquilo que foi posto pelos sujeitos a respeito de diferentes assuntos abordados. Nesta etapa da pesquisa foram subtraídas, em cada trecho de depoimento, unidades de sentido que pudessem, sob o olhar do pesquisador e respaldo teórico, ensejar uma análise crítica sobre a construção de um currículo integrado no *campus*. Os sujeitos, portanto, não necessariamente verbalizaram que suas percepções enquadrar-se-iam como eixo estruturante de uma integração curricular.

Desta análise, emergiram 6 categorias que englobam as unidades de sentido captadas do material empírico, tal qual o Quadro 8 demonstra. As colocações que se distanciavam do objetivo desta pesquisa, ainda que interessantes, não foram, por hora, consideradas, o que não impede seu aproveitamento em investigações futuras. A seleção de unidades de sentido que faziam jus ao objetivo da pesquisa foi orientada de acordo com a formulação da seguinte questão: “Quais as colocações trazidas por profissionais da Educação e estudantes de um *campus* de um Instituto Federal, por meio de questionário e discussões em grupos focais, podem contribuir, sob minha análise, para a construção e efetivação de um currículo integrado, considerando a realidade educacional investigada?”. As unidades de sentido foram agrupadas em categorias que pudessem responder a esse questionamento. Com relação ao emprego do termo “colocações”, na pergunta orientadora para organizar as categorias emergentes, refiro-me aos sentimentos trazidos, às reflexões, aos embates, às dúvidas, aos comentários, enfim, tudo aquilo que foi colocado e que, de alguma forma, permitiu ser problematizado a respeito do tema investigado.

Quadro 8 - Apresenta as categorias que emergiram, e suas respectivas unidades de sentido, a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011)

<b>Quais as colocações trazidas por profissionais da Educação e estudantes de um <i>campus</i> de um Instituto Federal, por meio de questionário e discussões em grupos focais, podem contribuir, sob minha análise, para a construção e efetivação de um currículo integrado, considerando a realidade educacional investigada?</b>
<b>Categoria 1 - Sentimento de pertencimento, identificação e de reconhecimento à Instituição favorecem o estabelecimento de ações em prol da construção de um currículo integrado.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A aprovação, via vestibular, para ingresso em um Instituto Federal eleva a autoestima e orgulho do estudante, por reconhecer a qualidade existente na Instituição;</li> <li>▪ O ambiente socioafetivo do <i>campus</i> é acolhedor, estimulando um senso de identificação do estudante pelo <i>campus</i> e/ou pelo Instituto Federal em si;</li> <li>▪ Estudantes e profissionais da Educação sentem-se valorizados;</li> <li>▪ Reconhecimento da visibilidade que os Institutos Federais possuem junto à comunidade local e global é motivo de orgulho e de valorização por parte dos estudantes;</li> <li>▪ O <i>campus</i> confere sentimento de segurança à integridade física dos sujeitos;</li> <li>▪ Valoriza-se a limpeza e a manutenção dos espaços físicos.</li> </ul>
<b>Categoria 2 - Entendimento da missão, dos valores e dos objetivos do Instituto Federal é importante ao se construir um currículo integrado na instituição</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contribuir pelo desenvolvimento integral do sujeito;</li> <li>▪ Formação para o Mundo do Trabalho;</li> <li>▪ Formação para o Mercado de Trabalho;</li> <li>▪ Valorização do caráter social que os Institutos Federais oferecem à comunidade.</li> </ul>
<b>Categoria 3 - Processos pedagógicos e educacionais que direcionam a Instituição ao caminho da construção de um currículo integrado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividades interdisciplinares possibilitam a contextualização e significação do conteúdo ao estudante;</li> <li>▪ Existência de projetos de pesquisa, ensino e extensão como um diferencial dos Institutos Federais;</li> <li>▪ Os processos pedagógicos são melhor executados, quando há infraestrutura adequada.</li> </ul>
<b>Categoria 4 - Consideração da influência do cenário sócio-político-econômico nos processos educacionais que são importantes à integração curricular</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A falta de investimento financeiro na estrutura física do <i>campus</i> compromete a qualidade dos processos pedagógicos na instituição;</li> <li>▪ A situação econômica desfavorável impacta, negativamente, na execução de projetos;</li> <li>▪ Insegurança do estudante com relação a estágios e perspectivas profissionais.</li> </ul>
<b>Categoria 5 - Políticas públicas educacionais oportunizam elementos importantes à construção de um currículo integrado na Rede Federal de Educação Profissional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gratuidade no ensino, sem perder a qualidade;</li> <li>▪ Auxílio-financeiro aos estudantes, em situação de carência, contribuindo para sua permanência na instituição;</li> <li>▪ Disponibilidade de tempo para preparação de atividades incluídas no horário de trabalho do professor não o sobrecarrega, qualificando suas práticas;</li> <li>▪ O plano de carreira docente é atrativo, refletindo de forma positiva na sua prática.</li> </ul>
<b>Categoria 6 - Qualificação e prática reflexiva dos profissionais da Educação promovem maior qualidade aos processos educativos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecimento e valorização da formação qualificada dos profissionais da Educação do <i>campus</i>, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes;</li> <li>▪ Espaços de reflexão docente coletiva, no ambiente de trabalho, possibilita diálogo entre os pares com vistas ao entendimento das singularidades de cada curso oferecido.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como parte da proposta de elaboração de um metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2011), o pesquisador, além de discutir as categorias e unidades de sentido à luz de um referencial teórico, deve destacar trechos dos depoimentos (as interlocuções

empíricas) para respaldar sua análise. Para tanto, com o intuito de não identificar nominalmente os sujeitos da pesquisa ao trazer à tona suas falas, utilizei códigos, os quais estão descritos na Tabela 17.

Tabela 17 - Códigos utilizados para identificar a origem dos trechos escolhidos para comporem o metatexto

	Sujeitos	Fonte material dos depoimentos
<b>E.1 a E.106</b>	Estudantes (não houve distinção de código entre os estudantes dos dois Cursos Integrados)	Questionários
<b>GF.E.1 a GF.E.20</b>	Estudantes (não houve distinção de código entre os estudantes dos dois Cursos Integrados)	Grupos Focais
<b>DT.1 a DT.32</b>	Profissionais da Educação (não houve distinção de código entre docentes e técnicos)	Questionários
<b>GF.DT.1 a GF.DT.19</b>	Profissionais da Educação (não houve distinção de código entre docentes e técnicos)	Grupos Focais

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A cidade em que está situado o *campus*, bem como o Instituto Federal em que foi realizada a pesquisa, também não serão identificados e, por tal razão, ao terem sido mencionados por alguns participantes, foram substituídos por três asteriscos (\*\*\*)). Ressalta-se que a nomenclatura adotada para os sujeitos, a partir dos depoimentos prestados em questionários, não apresenta qualquer correlação direta aos códigos atribuídos aos sujeitos a partir das falas em grupos focais. Ou seja, o estudante “E.1”, assim codificado a partir dos questionários, não necessariamente é o estudante codificado como “GF.E.1” a partir dos grupos focais; o docente/técnico “DT.6” não necessariamente é o docente/técnico “GF.DT.6”.

#### 4.2.1 A construção do metatexto: etapa da *comunicação* de uma Análise Textual Discursiva

Esta seção tem por intuito *comunicar* os resultados de uma Análise Textual Discursiva, qual seja, *descrever* e *interpretar* o fenômeno investigado com base nas unidades e categorias determinadas em uma etapa anterior. Segundo Moraes e Galiuzzi (2011, p. 124), “interpretar é estabelecer pontes entre as descrições e as

teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas nela mesma”. Para os autores, o próprio processo de interpretação já se constitui, por si só, numa forma de teorização, uma vez que possibilita que teorias já existentes sejam melhor compreendidas ou ampliadas, ou ainda permite que novas teorias sejam formuladas.

Durante as etapas de unitarização e de categorização já se constata a ausência de neutralidade por parte do pesquisador, uma vez que nestes momentos conduzimos todo o processo fundamentado em teorias prévias e nos objetivos que, de alguma forma, pretendem ser alcançados. Segundo Günther (2006), em pesquisas qualitativas, há envolvimento emocional do pesquisador pelo tema de sua investigação, o que acaba por influenciar o método e interpretação dos resultados.

Ao longo da elaboração do metatexto, procura-se interpretar os depoimentos dos sujeitos que possam contribuir para um repensar referente ao currículo integrado. Para tanto, cabem aqui algumas citações literais extraídas dos questionários e grupos focais como forma de validar o produto de minha análise, bem como referencial teórico.

Ao dialogar com os sujeitos, diretamente nos grupos focais ou indiretamente por meio de seus depoimentos escritos, reforço minha crença de que uma escola não trabalha com método de ensino, ela trabalha *com pessoas e para pessoas*. Com isso deixo registrado meu entendimento de que, para se construir um currículo integrado, antes de nos debruçarmos ao “novo modelo pedagógico que promete garantir a aprendizagem do aluno”, ou “aos novos aparatos tecnológicos recém adquiridos por uma instituição”, acredito que as luzes da ribalta devam recair, primeiramente, em envolver a comunidade escolar num ambiente socioafetivo.

A escola que investe na saúde das relações humanas entre todos os seus membros, que oportuniza o desenvolvimento biopsicossocial dos sujeitos, que enxerga o indivíduo e não um número, que dialoga entre os seus, esta escola sim tem maiores chances de construir um currículo integrado. Digo isso porque, quando se tem um sentimento de pertença à instituição, seja docente, técnico, estudante, funcionário, existe interesse em investir na escola, cuidar do patrimônio, dedicar tempo para buscar ações que qualifiquem os processos pedagógicos e o espaço físico, estabelecer vínculos afetivos, até mesmo aceitar participar de uma pesquisa de Mestrado.

Esse sentimento de identificação/pertencimento ao *campus* nasceu porque muitos se sentem cuidados, valorizados, estão em um ambiente em que sentem



orgulho. É o famoso “vestir a camisa”. Quem não vê sentido no local em que estuda/trabalha, sente-se no “direito” de acomodar-se, de fazer o mínimo (quando muito), beirando à desmotivação. Não é tarefa trivial, mas certamente mobilizar pessoas que gostam de sua escola para repensar o que vem sendo nela desenvolvido é mais prazeroso do que em situação contrária.

Chama a atenção a grande quantidade de depoimentos nesta pesquisa que me conduziram a elaborar a categoria “Sentimento de pertencimento, identificação e de reconhecimento à Instituição favorecem o estabelecimento de ações em prol da construção de um currículo integrado.”. Tal elemento é fundamental dentro de um projeto democrático de escola em que se vislumbra a construção de um currículo integrado e, para tanto, considera-se acima de tudo os sujeitos que dela fazem parte. A leitura atenta dos relatos que esboçam profundo orgulho pela instituição, por variados motivos, e a lembrança das feições dos estudantes, ao falar sobre o *campus*, durante os grupos focais, não me deixaram dúvidas: iniciaria o processo de minha análise reunindo unidades de sentido que pudessem ser agrupadas na minha primeira categoria emergente, acima mencionada.

Muitos estudantes demonstraram autoestima elevada por terem ingressado no Instituto Federal, mediante aprovação no vestibular da Instituição, tais como o sujeito E13 que diz: *“Eu gosto muito, tenho orgulho de mim mesmo por ter conseguido entrar.”*, ou ainda o sujeito E20 que escreve: *“Eu tenho orgulho de ser um estudante do instituto Federal, sei como é difícil uma vaga para entrar e também muito disputado por outras pessoas.”*. O sujeito E51 diz ter orgulho de si mesmo, pois *“[...] não é moleza entrar no IF.”*. O depoimento do sujeito E39 indica que, além da aprovação no exame de ingresso, é preciso continuar estudando, pois coloca que *“[...] passei na prova e estou me mantendo até agora”*, ou o sujeito E61 que reforça que *“[...] precisa estudar para entrar e para sair”*.

Além de se referirem à prova como sendo difícil e, portanto, sentem-se exitosos pela conquista, como diz o sujeito E53 *“[...] tenho orgulho disso, pois para estar aqui não foi preciso só se matricular, foi feita uma prova que exigiu muito estudo e esforço. Tenho orgulho de ter conseguido.”*, é possível buscarmos ainda, ao se fazer uma análise mais profunda do que fora dito, o sentimento de identificação, de reconhecimento da qualidade da Instituição.

Entendo que, se considerassem a escola aquém de suas expectativas, se não a enxergassem como um polo de formação de pessoas preparadas para enfrentar o

mundo do trabalho, se não percebessem qualidade nos processos educativos, dificilmente estes estudantes fariam questão de registrar que conseguiram nela ingressar. E mais do que apenas enfatizar que passaram por um processo seletivo, o que sim repercute na sua autoestima, é enfatizar o orgulho de fazer parte desta comunidade escolar, que não foram aprovados para qualquer estabelecimento, mas sim para um Instituto Federal, tal como o sujeito E6 (grifo meu) que diz:

*[...] somente de conseguir entrar aqui já é um grande orgulho, é muito bom ser **reconhecido** por ser aluno do Campus. A gente só quer ser reconhecido como pertencente a uma Instituição se dela gostamos e queremos fazer parte, nos sentimos bem, acolhidos. Caso contrário, não se faz questão de mencionar.*

Vestimentas, como camiseta ou *botons* com o logo do Instituto Federal, e o uso de mídias sociais são formas encontradas pelos estudantes para comporem sua identidade como pertencentes à rede e assim poder divulgar à comunidade e ser por ela reconhecida. Em um dos grupos focais, um profissional mencionou que, ao assistir a um programa de televisão sobre disputas de danças folclóricas, dois entrevistados do grupo estavam utilizando símbolos que os identificavam como sendo do Instituto Federal: *“[...] eles entrevistaram um pessoal que tinha uma identificação do IF. Como eu sou do IF, eu consigo, bati o olho e já vi. Duas pessoas que tinham camiseta. Então, eles tavam num negócio de dança, que não era ligado ao Instituto, mas com a camiseta”* (SUJEITO GF.DT6). Portanto, essa identificação com os Institutos Federais não se restringe apenas aos estudantes do *campus* investigado, pode ser verificada em outras pessoas de outros *campi*, tal qual nos diz o sujeito GF.DT8: *“Eu acho que o interessante do Instituto Federal é também, pela experiência que eu tenho em outro campus, ainda conheço pouco aqui, mas é que o Instituto Federal acaba compondo a identidade do aluno”*.

O sujeito GF.DT3, trazendo para a realidade do local da pesquisa, diz que *“nossos alunos fazem moletom, camiseta”*. Mesmo não sendo obrigatório, por interesse dos jovens eles se organizam, arrecadam dinheiro, contratam empresa de serigrafia, tudo com o intuito de mostrar aos demais que fazem parte de um Instituto Federal. É como se materializassem o sentimento de pertencimento que têm para os olhos dos demais.

A exposição nas mídias sociais também foi lembrada por um profissional, ao dizer que: *“É muito comum os alunos acabarem colocando em foto de capa a foto do*

*campus. O IF da depressão<sup>37</sup>, por exemplo, tem uma questão de dizer que tu tá no IF, entendeu?” (SUJEITO GF.DT3). Seja pelo uso de roupas, seja por meio das mídias sociais, existe uma construção de identidade interna que só é efetivada porque o local confere este sentimento de pertencimento, por ser afetivo e/ou pela qualidade dos processos pedagógicos que nele ocorrem.*

Para corroborar o exposto, trago trechos dos relatos de estudantes em que podemos inferir a relação entre ambiente socioafetivo e o sentimento de pertencimento à Instituição: “[...] *acolhe muito bem seus alunos.*” (SUJEITO E42), “[...] *além de ser acolhedor e um bom lugar para estudar.*” (SUJEITO E52), “[...] *tu cumprimenta desde a tia da limpeza até o diretor da escola. Todo mundo se trata igual.*” (SUJEITO GF.E1), “*É um lugar bem acolhedor.*” (SUJEITO GF.E6), “*A gente vem muito pelos projetos e pelos atendimentos, mas às vezes a gente vem só pra ficar aqui, só pra estar com o pessoal.*” (SUJEITO GF.E3), “[...] *meu pai também comentou bastante isso quando eu entrei. Que a primeira reunião que ele veio, o pessoal tratou muito bem. Outra vez que ele veio tirar uma dúvida aqui, pessoal conversou diferente com ele, entendeu?”* (SUJEITO GF.E14), “*Considero minha segunda casa!*” (SUJEITO GF.E8), “[...] *aprendi a amar o Instituto, cheguei aqui sem fazer ideia de onde eu estava e hoje ele é minha segunda casa.*” (Sujeito E105), “*Segunda? Já é a primeira casa!*” (SUJEITO GF.E3). Interessante esta correlação direta entre família e escola apontada por alguns estudantes, manifestando claramente o sentimento de bem-estar, de acolhimento, de segurança afetiva que o *campus* lhes proporciona.

Dressen e Polonia (2007) apontam a escola e a família como dois importantes contextos que promovem o desenvolvimento humano e que, para entanto, faz-se necessária a integração entre eles. Para as autoras, tanto um, quanto o outro pode atuar favorecendo ou inibindo o crescimento físico, intelectual, emocional e social do indivíduo.

Com relação à família, as autoras pontuam que a mesma tem “um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir

---

<sup>37</sup> O “IF da depressão” é composto por três comunidades, batizadas com o mesmo nome, mas com número de seguidores variados, que são veiculadas em uma rede social de bastante abrangência entre os jovens. Costumeiramente, e de forma bem humorada, apresentam charges que retratam a “difícil jornada” de um estudante dos Institutos Federais por terem que estudar muito.

as suas relações sociais.” (DRESSEN; POLONIA, 2007, p. 22). Podemos extrapolar ao ambiente escolar como um espaço que também apresenta impacto significativo sobre os sujeitos, não somente à promoção da aprendizagem de conteúdos científicos, mas também trazendo reflexos ao seu desenvolvimento global.

Escolas que, por exemplo, não realizam ações efetivas de prevenção e coibição de *bullying*, fechando os olhos para o problema, podem representar ao jovem ou à criança alvo das humilhações o sentimento de que a escola não é um local seguro ao seu bem-estar físico, emocional, psicológico, trazendo prejuízos ao seu desenvolvimento nestas áreas e até mesmo com reflexos na sua aprendizagem. Quando o indivíduo não gosta de estar em sua escola, reluta a cada dia da semana em que precisa frequentá-la, urge que a instituição reveja a forma como estabelece os vínculos entre os seus. Não com foco apenas em evitar evasão e indisciplina, mantendo “números satisfatórios”, mas principalmente por um compromisso social com a formação humana: indicar aos jovens e às crianças que um ambiente afetivo, seja ele onde for (família, empresa, clube), influencia para muito além dos processos de aprendizagem. Ele colabora para o “exercício” da convivência fraterna, das relações humanizadas, da solidariedade entre as pessoas.

Além de estudantes, profissionais da Educação também fizeram referência ao ambiente acolhedor do *campus*: “O ambiente se torna bom, é muito bom trabalhar aqui dentro, é bom pros alunos, sabe, essa troca.” (SUJEITO GF.DT6), “Eu percebo que eles se sentem acolhidos e, também, percebo que cada vez mais a gente consegue ter um olhar mais humanizado também, e não apenas técnico.” (SUJEITO GF.DT10), “É uma relação que, como qualquer relação humana, vai ter alguns atritos, mas até o ponto que eu consigo perceber ela é bastante pacífica, harmoniosa, uma relação de bastante carinho.” (SUJEITO GF.DT19).

Até mesmo a questão da segurança à integridade física os participantes citaram, muitos comparando a realidades vivenciadas em outras instituições e que agora, em um *campus* de um Instituto Federal, sentem-se protegidos: “E tu sabe que nenhum estranho vai entrar aqui sem se identificar na guarita primeiro, e mostrar o documento” (SUJEITO GF.E3), “A segurança, tipo não é qualquer um que entra aqui.” (SUJEITO GF.E3), “E outra coisa, aqui não tem aquela história de, pelo menos na minha escola do município tinha pessoa vendendo droga na escola, indo armado, tipo vou te matar no final da aula.” (SUJEITO GF.E1), “Talvez alguns professores não vão concordar comigo, mas eu acredito que apesar de todos os problemas que a gente

*possa ter, possa imaginar dos nossos alunos, nós temos uma realidade bastante pacífica com os alunos. Nós não temos alunos, pelo menos eu não vi até agora, alunos te atirando cadeira, ou tentando te espancar, ou riscando teu carro.”* (SUJEITO GF.DT19).

Analisando mais a fundo os depoimentos, é possível extrairmos unidades de sentido que traduzem o motivo de considerarem o *campus* um local afetivo. Estudantes e profissionais relatam que se sentem valorizados no espaço:

*É claro que os professores daqui ligam pro salário, porque tem que viver, **mas os professores se preocupam bem mais com a gente.** E isso é uma coisa bem diferente do que me falavam no ensino fundamental, porque no ensino fundamental, todo o ano, desde o sexto, eles me falavam “no Ensino Médio os professores não vão se preocupar contigo, se tu aprendeu ou não, eles tão nem aí, tão pouco se lixando se tu vai aprender ou não”. E isso não é verdade, eu pelo menos acho.* (SUJEITO GF.E8, grifo meu)

Outro estudante também se sente valorizado pelos professores porque, segundo ele, *“não estão interessados só no salário deles”* (SUJEITO GF.E12). Existe uma relação afetiva entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar que transcende a visão de uma relação mais formal, fria, distante, contratual entre docente e estudante. O simples fato de uma professora ter entregue aos estudantes para que manipulassem numa tarefa prática materiais caros já foi o suficiente para se sentirem prestigiados e dignos de confiança: *“Tipo, a professora \*\*\* dá um negócio de três mil reais na mão de um aluno. Isso nunca iria acontecer no estado. Se o negócio custasse mais de 20 pila nunca que iriam largar na tua mão.”* (SUJEITO GF.E18).<sup>38</sup>

A escola ter uma estrutura para quando um professor precisar, porventura faltar, também é mencionado por estudantes que entendem que esta organização é mais uma forma da escola manifestar respeito para com os seus:

*A gente tava sem professor de inglês. Mas independente disso sempre teve uma atividade pra gente e sempre tinha alguém acompanhando a gente, independente de que matéria fosse o professor substituto, mas alguém tava ali. Nas outras escolas, quando um professor não podia vir, a gente pegava uma bola de futebol e ia jogar.* (SUJEITO GF.E14)

Nesta mesma linha, o sujeito GF.E12, ao colocar que *“quando o professor se atrasa, ele deixa atividade. Tu nunca fica sem ninguém, sem aula.”*, manifesta seu

---

<sup>38</sup> O nome da professora foi suprimido.

contentamento pela logística adotada pelo *campus* em situações como esta. A visão é de que a escola, ao tratar com cuidado questões tão elementares como esta, evidencia apreço, interesse, atenção pelos seus estudantes, os quais são valores fundamentais quando se trata de currículo integrado.

Com relação à estrutura física e a limpeza do *campus*, ao mesmo tempo em são referenciadas pelos estudantes como algo a valorizar e, portanto, conservar, eles esboçam, nas entrelinhas, no “não dito”, que isso é motivo para que eles também se sintam valorizados pela Instituição. Se os Institutos Federais investem em infraestrutura (o que muitas vezes, infelizmente, não é observado em outras redes de ensino), e a infraestrutura será usufruída pelos estudantes, então a Rede Federal confia na capacidade de seu corpo discente fazer o melhor uso daquilo que está lhe sendo disponível. Isso é, ao meu ver, uma clara manifestação de respeito aos seus e de reconhecer que ao se investir no espaço físico, se investe nas relações humanas.

*Eu acho que tipo todas as salas, todos os ambientes do IF são bem limpos. Tipo, tu olha assim, tu não consegue achar um negócio na parede que nem tu acharia no ensino fundamental. A colaboração do pessoal também é bem maior pra manter tudo em ordem, e isso é muito bom, facilita muito. Tipo, olha esse ambiente aqui ou entra em qualquer sala, vai estar tudo limpo, tu vai olhar e vai ter uma visão limpa e isso ajuda muito, querendo ou não, porque ... O ambiente favorece muito. E tipo, eu peguei uma vez uma mesa riscada e tipo foi sem querer, a pessoa não riscou na maldade, acabou riscando. E no ensino fundamental não era assim. (SUJEITO GF.E8)*

Outros estudantes também prestaram depoimentos que seguem neste mesmo sentido: “*Por exemplo tu vê os banheiros, os banheiros são limpos. Eu tenho certeza que o trabalho que as faxineiras têm pra limpar é muito menor [...].*” (SUJEITO GF.E12), “*Se tu for parar pra ver, olha tudo o que a gente tem. A gente tem mesas de qualidade, a gente tem livros, a gente tem cadeira estofada, a gente tem banheiros.*” (SUJEITO GF.E3), “*Bah, a primeira vez que eu vi pensei ‘bah, tenho uma cadeira estofada’.*” (SUJEITO GF.E2), “*Bah, o banheiro é super!*” (SUJEITO GF.E1). O estudante GF.E1 reconhece a necessidade, até mesmo por agradecimento, em se conservar os espaços: “*Outra coisa, todo mundo cuida dos materiais.*”. O sujeito E14, entre outras constatações, avalia que o patrimônio é “*consideravelmente conservado pelos alunos.*”.

Partindo para o ponto de vista pedagógico, professores que se sentem valorizados pela instituição, e que acreditam em sua proposta, podem demonstrar maior envolvimento pela sua práxis, tal qual nos relata o sujeito GF.DT5:

*Tu olha mais dedicadamente pra uma coisa, tu pensa, tu planeja mais, tu olha pra tua didática melhor, tu olha pra tua aula do ano passado ou deste ano e pensa que ela vai melhorar. Isso deveria ser o cotidiano da docência, mas a gente sabe que não é, porque **quando a gente tem ausência de significado a tendência é realmente de recolha**, “bom, não sou importante, não faz diferença, essa disciplina não importa”. (SUJEITO GF.DT5, grifo meu)*

Em uma concepção de currículo integrado, a escola deve estabelecer no diálogo o embrião que possibilita a evolução das práticas educativas dentro de uma perspectiva de construção coletiva, e não uma imposição. Ao se abrir um espaço democrático, em que todos se sentem como pertencentes e que, portanto, suas vozes serão ouvidas, toda a comunidade escolar passa a ressignificar o seu papel na instituição. De acordo com Machado (2010, p. 88), a proposta de integração curricular deve contar com projetos que busquem superar “a aplicação de pacotes previamente montados”, incluindo, portanto, professores e estudantes como protagonistas dos processos. Para tanto, fundamental é o diálogo entre os pares, entre professor e aluno, entre escola e comunidade, num movimento contínuo de interação.

[...] é necessário conhecer os interesses, necessidades e demandas do aluno; incorporar tais aspirações e expectativas à atividade pedagógica; desenvolver suas capacidades de pensar, sentir e agir; valorizar a compreensão dos determinantes sociais econômicos e políticos da realidade em que vive e a discussão de alternativas para a construção da vida. (MACHADO, 2010, p. 88)

Pacheco (2010) nos lembra da importância de estendermos a toda comunidade escolar o papel de intervenção nos processos didático-pedagógicos, numa clara referência à necessidade de incluirmos todos os profissionais que nela atuam. Não somente os processos educativos serão qualificados, mas percebo que o sentimento de pertença à instituição aumenta, repercutindo, de forma cíclica, na qualidade.

[...] todos aqueles que interagem com educandos são educadores, cada um dentro da especificidade de sua tarefa. Professores, técnicos, funcionários etc. são todos trabalhadores em educação e suas atuações na escola devem ser integradas pedagogicamente, tendo o reconhecimento da escola enquanto ação educativa. (PACHECO, 2010, p. 9)

Evidentemente, a construção de um currículo integrado não está fadada ao fracasso, já de antemão, caso aqueles que fazem parte da instituição não se sintam pertencentes a ela. É preciso então, para reverter este quadro, que se invista em ações que propiciem o desenvolvimento deste sentimento de pertencimento pelo local

em que se estuda ou trabalha. Ao se fomentar espaços de diálogo, estabelecer um clima cordial, apresentar um ambiente físico estruturado que possibilite uma melhor aprendizagem pelos educandos, tudo isso converge para que a comunidade escolar, se antes não se identificava com a instituição, pode passar a enxergá-la com outros olhos, atribuindo-lhe um novo significado, um novo sentido. Isso não se conquista da noite para o dia, mas certamente é essencial quando se pensa que currículo integrado envolve integrar pessoas, suas habilidades, medos, sugestões, reflexões, culturas.

O *campus* investigado, com relação ao estabelecimento de um ambiente socioafetivo, certamente caminha a passos largos em direção à construção de um currículo integrado, pois já é composto por uma comunidade que se identifica com o espaço. Integrar práticas, ações, e o próprio coletivo é mais fácil quando o grupo se sente pertencente ao espaço. No entanto, cabe a ressalva que se trata de um exercício diário, em que se deve nutrir, continuamente, o espírito coletivo do grupo, sob pena de vermos mitigar aquilo que outrora estava forte e consolidado. No momento, os processos internos que ocorrem no *campus* são bastante valorizados, tal como a relação da escola com o alunado, a infraestrutura, o bem-estar docente. E para assim se manter, e ser aperfeiçoado, a escola deve, por meio de uma gestão democrática, estruturar-se dentro de um modelo que valoriza o indivíduo, o sujeito, o cidadão, fortalecendo os vínculos de estudantes e profissionais à instituição, para que possamos nos deparar com depoimentos, como o que segue, em que exprimem satisfação, orgulho, interesse por fazer parte do grupo.

*Eu amo ser um/a aluno/a do Instituto, me orgulho de falar desse lugar e das pessoas que estudam aqui. Tenho esses sentimentos pela escola por vestir a camisa, reconheço a oportunidade e o esforço dos docentes para cada aula.*  
(SUJEITO E92)

Essa referência ao sentimento de “orgulho” os estudantes também manifestaram em função do reconhecimento da visibilidade que os Institutos Federais possuem junto à comunidade local e global: “*O Instituto tem seu prestígio e dizer que sou aluno/a do IFSul me dá muito orgulho*” (SUJEITO E16), “*Gosto muito, pois os Institutos Federais são reconhecidos, não só pela qualidade mas também por outros fatores, em todo território brasileiro e até fora dele.*” (SUJEITO E19), “[...] *o Instituto Federal possui uma grande visibilidade e eu posso dizer que estudo nele.*” (SUJEITO E37), “*Me orgulho de estudar aqui, pois é uma escola renomada na região com ensino*



*de qualidade.*” (SUJEITO E66), *“Eu gosto sim de ser aluno/a do Instituto Federal, também tenho orgulho, pois os Institutos Federais sempre são bem vistos no mercado de trabalho e, também, o seu nível de ensino é muito bom.”* (SUJEITO E44).

O fato de ser “federal” assume um peso muito forte aos estudantes, como uma bandeira que deve ser valorizada e referenciada: *“Certamente, por se tratar de uma escola federal, o instituto é muito cobiçado por outros jovens.”* (SUJEITO E38), *“Gosto com certeza, certamente eu tenho orgulho como todos os alunos eu imagino, justamente por ser um Instituto Federal e o ensino ser de maior qualidade.”* (SUJEITO E50), *“Eu gosto e tenho orgulho de ser aluno/a do Instituto federal, pois o ensino é bom, o Instituto é famoso, e federal e eu vou sair técnico/a.”* (SUJEITO E82).

Os estudantes consideram como positivo o fato dos Institutos Federais serem reconhecidos como uma instituição de credibilidade, até mesmo entre outros estabelecimentos, tais como nos diz o sujeito E99: *“[...] além de promover um ensino de qualidade, é referência entre outras instituições.”*. Acreditam que, pelo fato de serem futuros egressos de um, já estão em vantagem no quesito emprego: *“[...] apenas ser aluno/a do IF já é um ponto positivo para termos um emprego.”* (SUJEITO E53), *“[...] é bem falado no mercado de trabalho, e isso abre mais disponibilidade para quem quer entrar para este meio”* (SUJEITO E65).

Este reconhecimento dos Institutos Federais, pontuado pelos estudantes, ao atingir proporção de âmbito regional e nacional, indica que a rede tem propostas que repercutem em prol do desenvolvimento social e, por tal razão, torna-se conhecida. Desta forma, podemos pensar que os objetivos de um Instituto Federal, ao se consolidarem, contribuem pela sua divulgação e, mais do que isso, pela formação dos sujeitos que dele fazem parte. Os registros coletados a partir das exposições dos sujeitos da pesquisa possibilitaram a emergência de uma nova categoria de análise que destaca que o entendimento da missão, dos valores e dos objetivos do Instituto Federal é importante ao se construir um currículo integrado.

Todo estabelecimento de ensino tem seu currículo e todos podem almejar e efetivar a construção de um currículo integrado, independente se estamos a falar de um Instituto Federal, de uma escola privada que oferece apenas Ensino Fundamental, ou de uma Universidade. Uma escola que desenvolve um currículo integrado significa que está atenta ao perfil de sujeitos que compõem a sua comunidade e incentiva o diálogo entre seus membros. Ela entende que, quando os processos são apresentados de forma impositiva, isso dificulta a adesão e colaboração dos membros

(prejudicando, inclusive, sua formação integral). É preciso desenvolver práticas baseadas na construção coletiva, integrando os valores e a missão da rede a qual está vinculada, contextualizando e problematizando os conteúdos. Além disso, uma instituição que busca construir um currículo integrado promove a interdisciplinaridade, está atualizada em relação às Diretrizes Curriculares para cada nível de ensino, leva em consideração as peculiaridades regionais e da comunidade do entorno da escola e desenvolve ações que promovam a inclusão física, emocional, social e cognitiva dos sujeitos.

Toda escola que está vinculada a uma rede maior de ensino tem sua identidade formada pelas singularidades que lhes são próprias, que pertencem àquele estabelecimento específico, mas também é composta por valores e crenças que permeiam a rede como um todo e que contribui na sua caracterização. Por exemplo, escolas confessionais, ou que atuam em rede, carregam consigo aspectos que são comuns a todas aquelas que fazem parte deste núcleo, mas se individualizam uma das outras a partir do momento que cada uma constrói sua identidade própria, baseada nas relações internas, no perfil de quem a compõe, na realidade específica em que está inserida, entre outros.

Com os Institutos Federais da mesma forma, mesmo havendo especificidades em cada *campus*, existem características que são comuns a todos os *campi* e, tanto uma quanto a outra compõem a identidade da escola e precisam ser consideradas ao se construir um currículo integrado. No caso do *campus* investigado, é preciso considerar como parte constituinte do seu currículo integrado o fato de ser profissionalizante *stricto*. Escolas que ofereçam Ensino Médio Regular também podem ser profissionalizantes, quando se pensa que abordam o mundo do trabalho, no entanto não o são no sentido *stricto*, tal qual os *campi* dos Institutos Federais.

A integração entre os conhecimentos técnico-específicos e aqueles ditos “gerais” deve ocorrer para além da perspectiva de apenas “desenvolver atividades interdisciplinares”. O estudante precisa compreender a articulação indissociável que há entre eles como essencial à sua formação técnica e humana. Conforme Ciavatta (apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 84):

No caso da formação integrada ou do Ensino Médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Currículo integrado não é, portanto, de exclusividade dos Institutos Federais, longe disso! Conforme já dito, todo espaço educativo pode construir o seu. Há de se considerar, no entanto, quando se vislumbra o real potencial de um currículo integrado, as singularidades de cada instituição, as quais diferem de uma a outra em diferentes aspectos, que vão desde localidade regional onde está localizada, gestão política, perfil de estudantes, presença ou não das famílias nos processos educativos, formação docente, afetividade no ambiente, legislação.

Com relação a este último, o Parecer 16/99 (MEC, 1999), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, nos apresenta pressupostos filosóficos e pedagógicos que orientam as instituições que oferecem Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio a considerarem as questões que lá estão a fazerem parte do seu currículo integrado. O documento coloca em pauta a necessidade de se desenvolver um ensino profissionalizante que rompa com a dualidade estrutural da Educação, presente há muito no Brasil, em que há escolas destinadas a futuros dirigentes, e outras à classe trabalhadora que precisam atender à demanda do mercado.

Não se concebe, atualmente, a educação profissional 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 tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. **A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.** (MEC, 1999, p. 277, grifo meu)

Se a educação profissional requer a compreensão global do processo produtivo, tal qual nos coloca o parecer supracitado, então urge que a escola considere esse objetivo ao desenvolver seu currículo integrado. De acordo com Ciavatta (apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), a formação integrada dos sujeitos que frequentam um curso profissionalizante *stricto* envolve romper com a dualidade estrutural e com a percepção de que é apenas uma formação que o prepara especificamente e unicamente para o exercício de profissões técnicas.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado

dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 85)

Diferentes *campi*, no entanto, ainda que pertencentes a um mesmo Instituto Federal e, portanto, compartilhando objetivos em comum, apresentam peculiaridades que lhes são próprias e que, ao se construir um currículo integrado, deve-se levar em conta os elementos que os distinguem dos demais. Mas algo muito forte que paira sobre os Institutos Federais de uma forma geral é o fato de todos carregarem em si, ao menos no papel, a intenção de formarem cidadãos para o mundo do trabalho, e não focar no ensino operacional necessário para se injetar jovens no mercado de trabalho como resposta a uma necessidade do sistema capitalista.

Portanto, como parte da construção de um currículo integrado nos Institutos Federais, há de se considerar as palavras de Pacheco (2010, p. 15):

a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento.

Essa perspectiva carrega o ideal de uma formação profissional tecnológica mais contextualizada, que possibilita a formação integral do sujeito, “[...] com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste” (PACHECO, 2010, p. 14). Se este é um dos pilares dos Institutos Federais, precisa então ser incorporado nas práticas e nos discursos da escola, já que a formação para o mundo do trabalho é um elemento essencial que caracteriza a proposta da rede.

Estudantes e profissionais trouxeram o seu entendimento de que o *campus* investigado é um local que possibilita justamente esta formação mais ampla, não restrita à preparação de técnicos para o mercado de trabalho, conforme podemos observar nos depoimentos que seguem: “O melhor disso é que o IF não forma mão de obra, só a mão de obra, é mais do que isso. E isso é bom.” (SUJEITO GF.E4), “[...] Os professores mostram aquele leque que tem. Por exemplo, o professor não vai chegar e tipo te botar que tu vai ter que seguir só a Eletromecânica. [...] Tu não precisa necessariamente ser só aquilo.” (SUJEITO GF. E1), “Tu tá fazendo tua área técnica, mas tipo tu pode gostar de outra coisa. Tem pessoas aqui dentro que não querem seguir eletromecânica, mas já pensaram em várias coisas. Tipo, o curso já mostrou

*que pode ser diferente.*” (SUJEITO GF. E2). Também é possível extrairmos das falas o quanto as disciplinas propedêuticas também são vistas como importantes para a formação deste técnico, e não apenas as disciplinas específicas de informática ou de eletromecânica. O estudante GF. E4, por exemplo, durante o Grupo Focal em que participou, faz referência a disciplinas gerais que contribuem para sua formação enquanto sujeito, tendo o trabalho como princípio educativo:

*Mais do que isso é tu não simplesmente focar naquilo que ‘oh, tu vai fazer só isso daqui. ‘Daí todo dia tu vai lá soldar os componentes e é isso que tu vai fazer. Pronto, vai ficar a aula inteira só soldando esse componente aqui’. Não, não é isso. Tu tem uma aula de como soldar componente, mas tu tem uma outra aula que tu entende porque tu tá ali soldando o componente, se é aquilo que tu quer pra se desenvolver como sujeito.* (SUJEITO GF. E4)

Profissionais também, por meio de seus depoimentos, deixam claro que a formação para o mundo do trabalho deve orientar a ação de todas as disciplinas, não somente as técnicas: “O que eu acho é que nós temos um grande sentido, nós estamos formando técnicos. Então todos nós, seja da propedêutica ou da área técnica, traz essa preocupação no seu fazer pedagógico.” (SUJEITO GF. DT5). Alguns exemplificam de que forma pode se dar esta articulação:

*E acaba que, quando eu digo ‘cara, aqui tu tem que desenvolver a seguinte competência, tem que sair daqui sabendo fazer isso, isso e isso, pra isso tu vai precisar dessas habilidades’, pro aluno fica mais claro. Tipo ‘ah tá, eu preciso disso pra conseguir olhar pra legislação trabalhista’, ‘eu preciso disso pra olhar pro discurso do meu patrão e conseguir entender se ele tá me privilegiando ou se ele tá me boicotando’* (SUJEITO GF. DT3).

*[...] porque eu venho de uma formação técnica e o que se dizia de nós é que nós somos pra apertar botão. Formando mão-de-obra e mais barata que a do curso superior. Então outra coisa que eu acho que as disciplinas que não são técnicas têm que fazer é problematizar coisas. Ao mesmo tempo que a gente seleciona a ponto de trabalhar coisas que são específicas e que são importantes para que esse indivíduo esteja no mundo, e eu acho que trabalhar a legislação trabalhista* (SUJEITO GF. DT15).

*Fica mais fácil pra eles botarem o pé no chão e fica mais fácil pra mim também, quando eu direciono, quando eu vou trabalhar com o mundo da informação, por exemplo com o técnico em informática. Ou vou trabalhar muito mais com a questão da industrialização pro técnico em eletromecânica, eu tô fazendo os caras desenvolverem as mesmas habilidades. Pra eles aquilo tem algum sentido, vai pra algum lugar. Tem uma vazão, não é assim ‘ah, estou desenvolvendo uma habilidade que quem sabe algum dia vou usar pra alguma coisa’. Aparece pra eles de modo mais claro* (SUJEITO GF. DT3).

Moura (2008) faz uma reflexão sobre o quão importante é a formação para o mundo do trabalho quando se tem em mente a perspectiva de transformação social. Para o autor, “[...] o mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação” (MOURA, 2008, p. 28). Pacheco (2010, p. 24) enfatiza o papel dos Institutos Federais em promover:

[...] 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, 2010, p. 24)

A escola, enquanto sendo um *campus* de um Instituto Federal e, portanto, deve ter em foco o mundo do trabalho como um de seus propósitos (assim como outros *campi* também o tem), precisa transparecer na sua prática, não apenas no seu discurso, o real desejo de promover uma formação do seu alunado que atenda esse princípio.

[...] o papel do Ensino Médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. [...] Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o Ensino Médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35)

No entanto, uma grande quantidade de depoimentos aborda a questão da formação para o mercado de trabalho. Não necessariamente os interlocutores creditam à escola o exclusivo papel de formar técnicos para serem absorvidos pelas empresas da região e assim cumpriram sua missão:

*usamos dinheiro público para mantermos uma infraestrutura física e de recursos humanos onerosos, mas formamos técnicos que estão de fato sendo absorvidos pelo mercado, justificando assim a necessidade de continuarmos existindo enquanto Instituto.*

Ninguém verbalizou isso, tampouco transpareceu assim pensar. É apenas um devaneio meu para melhor esclarecer que, o fato de estudantes e profissionais referirem-se ao Instituto como um agente que possibilita a formação para o mercado de trabalho, não significa que estes sujeitos considerem que o *campus* deve focar

apenas nos aspectos instrumentais da formação de um técnico e que este, uma vez formado em Informática ou em Eletromecânica, deva apenas seguir este ou aquele caminho. Para corroborar, Pacheco (2010, p. 10-11) sinaliza que:

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista.

Acredito que como perspectiva, torna-se interessante realizar uma formação continuada com o grupo para que se esclareça qualquer aresta que possa pôr, de alguma forma, em dúvida o entendimento de formação para o mundo do trabalho promovido pelos Institutos. Ainda que tenham se referido, de forma pronunciada, a “mercado de trabalho”, volto a repetir, não significa que estudantes e profissionais do *campus* investigado considerem que o objetivo da instituição seja fundamentalmente atender à demanda de mercado.

Posto isto, elenco algumas citações que abordam que o *campus*, por meio de processos educativos de qualidade, possibilita uma boa colocação no mercado de trabalho de seus estudantes: “[...] pois a escola de maneira geral nos prepara para ter um bom emprego” (SUJEITO E21); “[...] aprende diversas coisas que vão ser muito úteis para o mercado de trabalho” (SUJEITO E24); “[...] acho que o Campus consegue formar ótimos profissionais para o mercado de trabalho” (SUJEITO E25); “Quanto à colocação no mercado de trabalho, acredito que seja um bom preparo” (SUJEITO E37); “[...] ensina principalmente como devemos nos portar no mercado de trabalho e dentro da empresa” (SUJEITO E51); “O ensino é de ótima qualidade e, com certeza, estaremos preparados para o mercado” (SUJEITO E53); “[...] já saímos do IF com mais noção do que esperar e fazer no mercado de trabalho. Acredito que atende à minha aprendizagem” (SUJEITO E57); “[...] a qualificação que a escola dá para o aluno não tem em qualquer lugar e o aluno sai preparado para trabalhar na área escolhida” (SUJEITO E66); “[...] o Instituto Federal possui ótimos professores (qualificados) e me prepara para o mercado de trabalho, com disciplinas integradas e palestras” (SUJEITO E73); “[...] você aprende tudo sobre o mercado de trabalho” (SUJEITO E75); “por termos um ensino de grande qualidade de certa forma nos dá boas condições de entrar no mercado de trabalho” (SUJEITO E87); “[...] o instituto fornece educação de qualidade nos preparando para o mercado de trabalho”

(SUJEITO E94); “[...] *forma técnicos com grande destaque no mercado de trabalho*” (SUJEITO E70); “[...] *o ensino é de qualidade e temos disciplinas específicas para que possamos nos preparar para o ingresso no mercado de trabalho*” (SUJEITO E5).

É possível observarmos que existe reconhecimento da qualidade dos processos educacionais desenvolvidos no *campus*, repercutindo assim nos depoimentos dos estudantes que se mostram satisfeitos e até mesmo “encorajados” a ingressar no mercado de trabalho. São sujeitos que, muitos deles, encontram no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio a possibilidade de, tão logo se colocar no mercado de trabalho. A atual conjuntura social por vezes coloca estes jovens em situação de, antes mesmo de finalizarem o Ensino Médio, e muito antes de concluir um Ensino Superior, já devem estar trabalhando para colaborar com as despesas em casa.

A proposta do curso integrado vem ao encontro desta necessidade, uma vez que permite ao futuro trabalhador concluir um curso, ao final de quatro anos, que o habilite a exercer uma profissão de nível técnico e, ao mesmo tempo, o certifica como tendo concluído o Ensino Médio, possibilitando-o de dar continuidade aos estudos. Neste sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 44) dizem que:

O Ensino Médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino –, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

No entanto, é preciso deixar claro que esta formação técnica, segundo os princípios dos Institutos Federais, ela não é puramente instrumental. Ou seja, não se trata de apenas ensinar a “apertar o botão correto”, mas sim desenvolver conhecimentos que articulam ciência, tecnologia, trabalho e cultura. A perspectiva é, portanto, da politecnia, articulando-se formação humana à técnica, com vistas à formação integral do sujeito, tais como referenciado por alguns estudantes: “[...] *claramente tenho percebido a qualidade do aprendizado no meu dia a dia, não só como técnico, mas como cidadão.*” (SUJEITO E92), “[...] *acho que pro crescimento do ser humano também. Filosofia, Sociologia, todos professores que entraram trabalharam muito bem.*” (SUJEITO GF.E2), “[...] *Toda a questão social principalmente.*”



*Nem tanto priorizando estudo, mas a questão social. Tu se sente importante pra sociedade.” (SUJEITO GF. E12).*

Profissionais da Educação também abordaram a questão da formação integral do sujeito, tão essencial em qualquer currículo integrado, e dentro da realidade dos Institutos Federais deve assumir um papel de destaque. É preciso marcar, claramente, que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio que pretendem ofertar prima pela formação de um técnico completo, com conhecimento para, se assim desejar, ingressar no mercado de trabalho dentro da área de formação e também atuar em prol do desenvolvimento da sociedade, fazendo uso dos conhecimentos construídos ao longo do curso em todas as disciplinas, sejam elas as propedêuticas ou as técnicas. Esse é o técnico que se pretende formar, um sujeito preparado para o mundo do trabalho. O depoimento a seguir esclarece a tônica do meu posicionamento:

*O que eu gosto e o que eu acho que valoriza é porque, por exemplo, nós vínhamos de uma época em que, e a gente vê isso ainda nos nossos discursos, que a gente diz ‘ah, eu tô preparando um técnico em eletromecânica’. E as pessoas dizem ‘não, mas ele é um sujeito, é um cidadão, um ser social’. Sim, mas ninguém disse que um técnico não é um ser social. Então o currículo integrado ele permite isso. Ao fim, o certificado que eu dou pra esse cara é de técnico, não quer dizer que eu ao longo do percurso dele, depois desse certificado dado, não reconheça nele esse cidadão (SUJEITO GF.DT5).*

*O integrado possibilita isso. Que a gente consiga enxergar esse técnico como um ser completo ou em complementação, mas entendendo que ele é o cara que precisa saber da história pra saber da lei trabalhista, pra saber porque hoje tem que se lutar para que não ocorram cortes, enfim. É um cara que tem que saber bem o português ou a conjugação verbal pra escrever um texto no tempo certo, né. E isso é esse técnico. Ele é formado disso, ele é formado de física, ele é formado de eletricidade, ele é formado disso (SUJEITO GF.DT5).*

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 35), o Ensino Médio deveria formar politécnicos e não técnicos especializados, uma vez que esta etapa tem o papel de “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas”. Acredito que quando o sujeito GF.DT5, durante um dos grupos focais, chama a atenção dos demais membros para que o termo “técnico” seja compreendido de forma ampla, quis dizer justamente o que foi colocado pelos autores mencionados: o politécnico.

Outros sujeitos também demonstram que os Institutos Federais assumem a perspectiva de um modelo institucional que busca a formação integral do sujeito: “[...]”

*uma integração que respeite uma formação humana. Esse cara tem que sair daqui sabendo ler, escrever, sabendo ser um ser humano, um cidadão, se sentindo um cidadão e, também, um técnico” (SUJEITO GF.DT19).*

*Eu vejo que não deve se desenvolver só a questão da nota, da prova, que os alunos têm que ter outras habilidades, independente da área eu acho que a maioria pensa assim. E isso é muito importante. Pra tu construir um cidadão, um sujeito, a gente não deve só construir uma pessoa individualista, que pensa só em si. Eu vejo que os alunos aqui são bem solidários e isso me deixa bem contente (SUJEITO GF.DT8).*

*[...] eu tive uma formação muito técnica, mas técnica mesmo, certo, não tinha essa linha de trabalhar com pesquisa, não, era técnico, aprendia a desenvolver analista e acabou. E vocês, das outras áreas, trouxeram isso da universidade trouxeram aqui pra dentro (SUJEITO GF.DT6).*

A integração, e não a mera sobreposição entre a formação básica e a técnica nos cursos integrados, são, inclusive por força de dispositivo legal, inerentes a todos os *campi*. De acordo com Ramos (2012, p. 126): “A proposta de integração distingue-se de simultaneidade”. Ou seja, o simples fato de uma matrícula única, conferida por um mesmo *campus*, possibilitar que o sujeito curse, ao mesmo tempo, simultaneamente, disciplinas do Ensino Médio e disciplinas específicas não contempla a real proposta de integração. É bem verdade que se trata de uma caminhada que envolve a “aprendizagem” de como se fazer, apropriando-se dos fundamentos filosóficos, pedagógicos, ético-políticos e epistemológicos que estão no cerne da compreensão desta integração.

Algumas escolas, em função do tempo de funcionamento, da composição de sua comunidade escolar, dos recursos financeiros de que dispõem, da formação e origem daquele grupo de profissionais que nela atua, enfim, já conseguem aproximar-se mais, na sua prática, do conceito de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. Ramos (2012) enfatiza a sobreposição de disciplinas não é sinônimo de integração, assim como também não o é a chamada estrutura 3 + 1, em que se adiciona um ano a mais à base de tempo comum para se cursar o Ensino Médio e, dessa forma, ter ainda a habilitação para exercer um ofício de nível técnico. Segundo a autora supracitada, para que haja integração é necessário que os conhecimentos gerais e específicos sejam construídos de forma articulada, integrada ao longo de todo o curso sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Não é tarefa trivial superar a ideia da sobreposição e avançar pela real integração. O sentimento de angústia por não estar atendendo, no atual momento, a

concepção do integrado se faz em parte da equipe, tal qual nos coloca dois profissionais da Educação, ao participarem de um Grupo Focal da pesquisa:

*[...] o integrado na origem não é pra ser uma justaposição, **ele é pra superar um padrão**, pra avançar em relação àquela ideia de que o aluno fazia em um turno o médio e no outro o técnico. Mas ao mesmo tempo em que ele não é essa justaposição, ele tem que ser uma coisa diferente disso. E aí que tá a coisa. **Eu não vejo nós trabalhando, fazendo algo diferente dessa justaposição.** (SUJEITO GF.DT12, grifo meu)*

*Mas eu acho que o curso foi montado num esquema tradicional e o esquema tradicional ele não prevê essa articulação entre nenhuma disciplina. **Integrado é o nome.** A metodologia de ensino não é integrada. Eu acho que toda a estrutura curricular é montada exatamente igual a qualquer outra estrutura curricular de uma escola que não tenha o nome integrado. (SUJEITO GF.DT14, grifo meu)*

No entanto, problematizando a discussão, o sujeito GF.DT5 faz questão de enfatizar que “[...] essa ideia do currículo integrado ela é um aprendizado ainda, ela é de 2004, embora ele tenha sido desintegrado e reintegrado em 2004<sup>39</sup>, mas pra nós docentes ela é uma novidade.”. Desta forma, deixa claro seu posicionamento de que não se constrói uma perspectiva de currículo integrado da noite para o dia. A compreensão, por parte de toda a comunidade escolar, sociedade e Poder Público, dos propósitos de um Instituto Federal é feita de forma conjunta, reflexiva, entre erros e acertos, e que leva tempo. Aliás, eu diria que nunca cessa. Se o que se almeja é a construção de um currículo integrado, e se percebe ele como sendo fruto de um processo dinâmico, flexível, em constante mudança, será sempre revisitado, construído e reconstruído.

O objetivo dos Institutos Federais, ao ofertarem Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, não é o de formar sujeitos para a empregabilidade restrita, com ênfase apenas na operacionalização de máquinas ou equipamentos voltados às necessidades que o mercado apresenta. E isso precisa estar claro a todos, profissionais, estudantes, familiares. Como afirma Ciavatta (apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 89): “[...] não a atividade laboral no sentido estrito, mas, também, as condições de vida do trabalhador, com os seus vínculos políticos e culturais”. Desta forma, esclarece que o currículo não tem um caráter utilitarista, mas sim que propicia a formação integral do sujeito em múltiplas dimensões. Segundo a

---

<sup>39</sup> O sujeito GF.DT5 refere-se a 2004 porque, nesse ano, houve a edição do Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), o qual tornava a possibilitar que o Ensino Técnico pudesse estar integrado ao Ensino Médio, na mesma matrícula. Tal fato havia sido legalmente obstaculizado pela Lei nº 2.908 (BRASIL, 1997).

autora, a formação integrada, a qual, por vezes, ela se refere como “educação politécnica” ou “educação tecnológica”, tem origem na educação socialista, em que “pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 86).

Portanto, quando os sujeitos desta pesquisa fazem menção à formação integral do sujeito, e não a uma Educação à mercê dos ditames do mercado, trazem à tona um discurso presente na proposta dos Institutos Federais, que fazem parte de sua identidade, e que merecem/devem estar sendo reconhecidos na prática da escola. De acordo com Frigotto (2012, p. 74):

[...] a expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como **direito de todos** e condição da cidadania e da democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois, linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumprem os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho. (FRIGOTTO, 2012, p. 74, grifo do autor)

Ainda que haja tropeços, dificuldades, dúvidas com relação a esta integração que busca a formação integral do sujeito, já é um passo dado quando a comunidade escolar reconhece que assim deve ser feito. Reconhecer que os Institutos Federais, independente de qual *campus* estejamos falando, devem pautar-se pela busca da transformação social, por meio de um projeto de formação que, segundo Ramos (2012), esteja centrado na pessoa humana, com “o foco do projeto educacional sobre os sujeitos e os conhecimentos que permitem compreender e transformar a realidade em que vivem” (RAMOS, 2012, p. 113). Esse reconhecimento social dos Institutos Federais também foi lembrado pelos participantes da pesquisa: “[...] *é um dos poucos projetos que saíram do papel e que hoje dão oportunidades aos menos favorecidos*” (SUJEITO E5), “*Por ser uma instituição tão grande e presente no Brasil todo, criada para proporcionar educação e acesso à tecnologia a todos.*” (SUJEITO E68), “*através do IF eu pude abrir mais minha visão de futuro e as portas para atingir uma melhor qualidade de vida, não pensando apenas em mim, mas também na sociedade em geral*” (SUJEITO E88), “*talvez entrar em alguma empresa o meu conhecimento possa fazer com que as coisas mudem, tanto fora quanto dentro dela*” (SUJEITO E74).

Para que um estudante se forme enquanto sujeito humano e social, atento às questões da realidade que o cerca, o currículo da escola deve propiciar ações, diálogo, reflexões, práticas pedagógicas, enfim, que o possibilite a integrar os conhecimentos das diferentes áreas. Ramos (2012) faz uma importante análise quando diz que conhecimentos ditos gerais (aqueles provenientes das disciplinas propedêuticas) e os conhecimentos profissionais (que seriam trabalhados pelas disciplinas específicas do curso técnico) formam uma unidade, não podendo ser distinguidos epistemologicamente. Para a autora, os conhecimentos gerais funcionam como “leis gerais”, os quais explicam fenômenos, ao passo que os conceitos específicos/profissionais seriam a “apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo” (RAMOS, 2012, p. 121). Além disso:

[...] no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.

Esta articulação entre os conhecimentos, quando feita de forma a problematizar os fenômenos, contextualizando-os em diferentes dimensões e perspectivas, contribui para que os processos pedagógicos realizados na Instituição sejam o fio condutor de um currículo integrado. Ramos (2012), por meio de um exemplo bastante didático, elucida de que forma os conhecimentos podem ser desenvolvidos quando o horizonte é a integração entre eles.

[...] o conceito de pH foi formulado a partir de um tratamento matemático da teoria ácido-base utilizando-se a função logarítmica. O logaritmo, portanto, antes de ser fundamento para o conceito de pH, é um conceito matemático apropriado com finalidades específicas. Além disso o conceito de pH, ao tempo em que é utilizado em técnicas de medida do índice de acidez de soluções, tem um sentido na formação crítica aos cidadãos, à medida que sua compreensão possibilita decidir, por exemplo, sobre a pertinência ou não de se ingerir um alimento ácido, ou de se comprar um produto fora do prazo de validade, dentre outras situações (RAMOS, 2012, p. 122)

Desta forma, penso eu que ao se possibilitar ao estudante que ele se aproprie com mais propriedade da relação entre os conceitos, muito provavelmente isto não repercutirá apenas no exercício de um ofício, por exemplo “técnico em química”, mas

também trará importantes reflexos à sua vida. Mas como desenvolver um projeto institucional que integre, de fato, os conhecimentos das diferentes áreas?

Muitos estudantes e profissionais da Educação manifestaram que por meio de práticas ou projetos interdisciplinares é possível que se correlacione conteúdos e, desta forma, haverá maior contextualização e sua significação:

*[...] algumas matérias conseguem se integrar, gosto que os professores de ambas as matérias façam um projeto com os alunos. Exemplo: criar um algoritmo que converta números binários para decimais foi a proposta da professora de Organização e Arquitetura de Computadores para os alunos através do conhecimento de Lógica de Programação. (SUJEITO E1)*

No entanto, muitos deixam claro que, apesar de se posicionarem a favor dos momentos de integração, não os percebem tanto quanto poderiam existir no *campus*, identificando a interação entre algumas disciplinas apenas: *“Entre as disciplinas técnicas sim, mas as disciplinas do Ensino Médio há pouca interação entre elas” (SUJEITO E23); “No curso técnico é perceptível como uma matéria se liga a outra, porém nas matérias básicas do Ensino Médio isso não acontece” (SUJEITO E24); “[...] eu percebo a integração. Isso é bom, já que nós percebemos o quanto tudo que aprendemos é interligado. Porém essa integração costuma acontecer apenas nas matérias técnicas” (SUJEITO E29); “[...] temos esta integração nas disciplinas técnicas, nas demais disciplinas não temos esta integração” (SUJEITO E31); “Percebo em algumas matérias, eu acho superlegal a mescla entre os conteúdos teóricos e as práticas, na minha opinião aperfeiçoa o ensino” (SUJEITO E83); “Existe a integração com as disciplinas práticas, mas são poucos, na minha opinião, apenas matemática e física tem influência” (SUJEITO E94); “Sim, principalmente entre as disciplinas da área de exatas e as técnicas. A meu ver, isso é ótimo para a aprendizagem e o entendimento das matérias” (SUJEITO E96); “Algumas disciplinas se unem, dão as duas perspectivas e isso ajuda o aluno” (SUJEITO E103).*

O sujeito E88, ao constatar que existe, em certos momentos, atividades interdisciplinares, faz uma avaliação mais a fundo, demonstrando ter a preocupação de que todos percebam que não deveria haver hierarquia entre as disciplinas: *“Percebo que tem boa integração em certas disciplinas, mas deixando ainda a desejar em outras (impactando na formação de alguns alunos e pensar que exatas > humanas ou humanas > exatas)”. Ou ainda o sujeito E30 que coloca que “[...] as disciplinas [não técnicas] também abrangem outras finalidades. Apesar de realizar um curso técnico,*

*acho importante considerar que as disciplinas “normais” também agregam outros valores.”. Esta questão de “humanas” e “exatas” também é alvo de uma fundamentação por parte do sujeito GF.DT14:*

*Como se um conhecimento específico da física fosse dez vezes mais importante, ou menos importante que um conhecimento específico da filosofia. Quando na verdade, tu vai ler um texto de jornalismo, que um jornalista escreveu, tu precisa juntar tantos conhecimentos pra interpretar aquilo. Por exemplo, se for o relato de uma pesquisa lá, que envolve alimentos, envolve estatística, ele vai ter que conseguir ler, vai ter que analisar sintaticamente, entender as palavras, vão ter dados estatísticos, ele vai ter que usar a matemática pra interpretar. Vai falar de alimentos, ele vai ter que conhecer a questão de biologia e química daqueles alimentos. Tanto o cara que escreveu, quanto o cara que tá lendo ele vai precisar tantos conhecimentos diferentes que estão categorizados em caixinhas diferentes, ‘humanas, naturais exatas, engenharias’, sabe? E às vezes a gente reproduz isso. (SUJEITO GF.DT14)*

Alguns sujeitos exemplificaram, citando disciplinas, em que puderam perceber a ocorrência de projetos ou de atividades em que se integraram conceitos de diferentes áreas, ainda que de forma tímida e bastante pontual: *“Sim, um pouco de tecnologia mecânica com eletricidade e CAD.” (SUJEITO E47), “[...] como por exemplo umas das disciplinas do curso, manutenção industrial, que o conteúdo pode ser usado em muitas outras áreas. Eletricidade aplicada e Eletrônica, que toda parte teórica é aplicada nas práticas.” (SUJEITO E69), “Principalmente entre as matérias técnicas e física e/ou matemática. Também, a disciplina de português contribui bastante na hora de elaborar projetos.” (SUJEITO E78), “Pouco, a única vez que me lembro foi no ano passado no trabalho de Informática, Biologia e Português.” (SUJEITO E15), “[...] lembro de um trabalho feito na matéria de Biologia e Português envolvendo os dois conteúdos, isso pode influenciar de modo que haja mais interesse nas disciplinas.” (SUJEITO E21), “[...] teve inclusive em química que aprendemos certo conteúdo e depois aprendemos algo mais na disciplina de Instalações Industriais. Eu acho muito legal essa interação.” (SUJEITO E75).*

Ou os estudantes fornecem exemplos bastante específicos entre algumas poucas disciplinas que fazem integração, ou não enxergam a ocorrência de projetos interdisciplinares: *“Não vi nenhuma integração.” (SUJEITO E39), “[...] estou há pouco tempo e ainda não vi essa integração.” (SUJEITO E54).* Alguns manifestam que, mesmo não a percebendo tanto quanto deveria ocorrer, acreditam que devesse existir mais atividades de integração entre as disciplinas: *“Raramente, pois não vejo muito*

*isso apesar de não estar muito tempo aqui, acho que seria legal se existisse mais disso.” (SUJEITO E50), “[...] há muito pouco. Acredito que poderia haver mais atividades voltadas para a integração das matérias, pois assim poderíamos aprender e nos interessarmos mais pelos conteúdos e matérias apresentados aos alunos.” (SUJEITO E52).*

A análise crítica a esta questão da interdisciplinaridade no *campus* também foi objeto de apreciação de profissionais da Educação, os quais demonstram que, apesar da interdisciplinaridade ser um dos elementos da integração (não se confunde com ela, faz parte), ainda deixa a desejar na Instituição: *“[...] eu acho que talvez a gente tenha que trabalhar em ter mais integração, entre as disciplinas, entre as áreas, mas é uma coisa assim a valorizar bastante.” (GF.DT15).*

*[...] eu acho que tem problema de articulação não só entre as técnicas e as propedêuticas, mas em toda a estrutura curricular. Eu percebo dentro até das disciplinas técnicas que elas são montadas em bloquinhos e às vezes num mesmo semestre, ou num semestre seguinte, as disciplinas não se conversam. (GF.DT14)*

Colaborando para a discussão, o sujeito GF.DT17 também demonstra que a temática “interdisciplinaridade” precisa ser melhor discutida, com vistas a ampliarmos os horizontes de que a integração não deve ocorrer apenas entre as disciplinas “gerais” e “técnicas”, mas sim envolver também as contribuições que a equipe multidisciplinar pode oferecer aos processos pedagógicos:

*Então, é só pra contribuir fazendo a relação entre as disciplinas, eu complemento também o olhar das técnicas profissionais que atuam ali no apoio às disciplinas, ao corpo docente, enfim, e que eu também tenho esse sentimento de que precisa sim melhorar a integração. **Mas essa integração no sentido de ocupar outros espaços, né.** (SUJEITO GF.DT17, grifo meu)*

A interdisciplinaridade é vista pelos estudantes como uma abordagem que, além de possibilitar melhor articulação entre os conteúdos, é por muitos referenciada como uma estratégia da qual gostam, acham importante, e gostariam de ver ocorrer com maior frequência nos Cursos: *“[...] acho muito importante a integração das matérias. Faz os alunos se interessarem mais.” (SUJEITO E25), “[...] é muito importante isso, pois assim conseguimos raciocinar melhor em diferentes aspectos ligados à aprendizagem.” (SUJEITO E27), “[...] aprendo que preciso de algumas disciplinas para entender outras.” (SUJEITO E41), “Acho que isso torna nossas aulas*



*mais interessantes, um conteúdo muitas vezes ajuda no outro e acabamos relacionando uma disciplina com a outra, facilitando também o aprendizado.”* (SUJEITO E42), “[...] *acho bom pois desse modo as disciplinas não ficam tão distintas.”* (SUJEITO E51), *“Percebo integração, acho isso interessante para vermos que o Ensino Médio integrado ao técnico é realmente eficiente.”* (SUJEITO E56), “[...] *percebo, acho muito bom, pois acabamos percebendo a relação entre as disciplinas e usamos como referência para maior conhecimento para realizarmos trabalhos propostos.”* (SUJEITO E60), *“Gosto muito, é muito topper.”* (SUJEITO E63), “[...] *eu acho muito bom para uma melhor ‘relação’ entre as disciplinas.”* (SUJEITO E67), “[...] *acho fundamental que haja uma espécie de ligação entre matérias, pois favorece o ambiente pedagógico integrado.”* (SUJEITO E71), *“Acho bom para que não dividamos o técnico do médio.”* (SUJEITO E72), *“Considero isto muito importante, pois não nos deixa pensar separadamente em cada disciplina, mas sim que engloba vários assuntos e já apresenta para o cotidiano.”* (SUJEITO E87), *“A interdisciplinaridade é algo muito importante, mesclando as matérias técnicas com as didáticas normais, trazendo uma forma dinâmica de ensino, facilitando a compreensão do aluno.”* (SUJEITO E89), *“Existe! É diferente! Porém ainda tem coisas que poderiam se interligar mais.”* (SUJEITO E97), *“Percebo, é ótimo essa ligação prático/teórica, tanto que deveria acontecer mais.”* (SUJEITO E105).

Portanto, independente se o estudante ou o profissional enxerga a ocorrência de projetos interdisciplinares no *campus*, há um consenso entre eles de que o currículo pode fomentar ações desta natureza com vistas a ofertar processos educativos dentro de uma perspectiva mais contextualizada e com mais significado aos estudantes. Ramos (2012, p. 124) traz que as opções pedagógicas redefinem os processos de ensino, os quais:

[...] devem se identificar com ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende, pela proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando, por parte do aluno, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, entre outros.

Tais projetos, desafios, podem ser construídos dentro de uma perspectiva interdisciplinar, sem, contudo, que isso signifique a pretensão de negar a existência de disciplinas. Segundo Ciavatta (apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), o desenho curricular baseado em disciplinas, tal qual historicamente foi e é amplamente

adotado, foi condenado como sendo uma lógica que fragmenta o saber e que, portanto, considerou-se que “as disciplinas deveriam ser eliminadas do currículo para dar lugar à aprendizagem por projetos, por problemas etc.” (apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, CIAVATTA, 2012, p. 93). Na sequência, a autora se pergunta: “De onde se conclui que a eliminação das disciplinas anula a especificidade das ciências e compromete a aquisição de conhecimentos como um todo.” (CIAVATTA, apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 94). É bem verdade que podemos atribuir maior significado ao que é desenvolvido pelas disciplinas, sendo a interdisciplinaridade apenas uma das formas. Segundo Ramos (2012), é preciso buscar, dentro do que for possível, superar o currículo fragmentado, em que as disciplinas têm um caráter abstrato, por meio da proposta de um currículo em que se integrem os conhecimentos “com o objetivo de reconstruir totalidades pela relação entre as partes” (RAMOS, 2012, p. 120).

A autora, no entanto, deixa claro que não é o desenho curricular baseado em disciplinas que irá ceifar a possibilidade de integração entre os conhecimentos.

Obviamente, a organização formal do currículo 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 disciplina. (RAMOS, 2012, p. 122)

Não é garantia que uma escola, por estar arquitetada em função de projetos, e não em moldes disciplinares, há de integrar mais e melhor os conceitos, ou promoverá práticas que permitam melhor contextualização por parte de seus alunos. Nem ao menos legislação seria uma garantia. É perfeitamente possível que, mesmo dentro de uma organização baseada em disciplinas, o conhecimento não seja desenvolvido de forma fragmentada. Não é a estrutura organizacional de uma instituição que determina, mas sim a forma como se dão os agenciamentos curriculares no espaço. Uma escola que carrega nos seus documentos burocráticos e na sua infraestrutura um viés nada tradicional, pelo contrário, de “vanguarda” nos quesitos integração curricular pode, efetivamente na prática, desenvolver um currículo mais fragmentado do que outras moldadas dentro uma perspectiva disciplinar. Mais uma vez, e tão importante é, considerar quem são as pessoas que fazem parte desta comunidade e que irão propiciar, por meio do engajamento, da reflexão, da tentativa, processos educativos que vislumbrem a integração curricular em seus múltiplos aspectos.

Ao discutir o “movimento interdisciplinar”, conforme fora batizado por Veiga-Neto (1995), o autor promove uma reflexão sobre uma espécie de imposição em prol da instauração da interdisciplinaridade no cotidiano das atividades escolares como um “remédio” à fragmentação do conhecimento. Para o autor, é impossível que haja um campo epistemológico único, e reforça que “[...] a busca de um saber unificado, que pudesse ser operacionalizado por uma metalinguagem suficiente, é uma quimera.” (VEIGA-NETO, 1995, p.111). Se não ocorre a fusão das disciplinas, Veiga-Neto (1995, p.116) acredita que é desejável “[...] sempre procurar formas de ‘convívio disciplinar’ e, a partir daí, convívio entre os praticantes dessas disciplinas”. O autor, portanto, não rejeita a existência de disciplinas (tampouco eu), por acreditar que é possível buscar o convívio entre elas pela positividade ética, e não por uma unificação ou homogeneização dos saberes.

O grupo entrevistado para esta pesquisa também não demonstrou entender a interdisciplinaridade como uma fusão completa das disciplinas. Não há impedimento à aprendizagem o fato das disciplinas estarem individualizadas numa grade curricular. No entanto, é necessário (e, inclusive, do agrado da comunidade escolar) que haja práticas mais frequentes na escola que promovam a integração entre as disciplinas e, até mesmo, conforme trazido por um dos sujeitos, também englobar a equipe multidisciplinar nos processos de aprendizagem e não apenas às questões emocionais dos estudantes. Costumeiramente, este grupo de profissionais é visto como responsável apenas por abordar problemas emocionais dos estudantes, quando na verdade também contribuem, e muito, para as questões pedagógicas dos mesmos.

Prática docente reflexiva e o constante diálogo com os estudantes podem apontar caminhos para que a escola promova mais atividades interdisciplinares, com base nos interesses dos estudantes, na proposta dos cursos oferecidos e ter em mente os pressupostos filosóficos dos Institutos Federais. Desta forma, as ações pedagógicas não terão por intuito “forjar” uma interdisciplinaridade quando no fundo não há, quando o que se quer é apenas dizer que o *campus* realiza atividades que envolvem diferentes componentes curriculares. É preciso que façam e tragam sentido, caso contrário pode ser mais produtivo a clausura em uma disciplina do que a falsa interdisciplinaridade.

Mas fica a pergunta: De que forma é possível promovermos práticas interdisciplinares, uma vez que as disciplinas, estruturalmente falando, estão compartimentadas dentro de uma grade curricular? É como se o *hardware* fosse esta

estrutura, supostamente “engessada” em diferentes disciplinas que ocorrem em dias e horários específicos, e o *software* que queremos que rode neste *hardware* é mais sofisticado, exige mais das peças ali dispostas.

Alunos e estudantes trazem a resposta, em que as sugestões são compatíveis até mesmo com o modelo de organização curricular baseado em disciplinas: realização de projetos de pesquisa, ensino e extensão, considerando os interesses dos alunos.

*Outra coisa dos projetos é colocar o aluno como protagonista. Tipo, tu deixa de ser aquela coisa tu só sentando aprendendo. Tu pesquisa aquilo que tu quer. Eu quero aprender este assunto, eu gosto desse assunto, então vou pesquisar aquilo. Então tu tem conhecimento que só te auxilia. (SUJEITO GF.E4)*

Assim sendo, outros espaços, temporal e espacial, podem ser tomados como pedagógicos para além do horário fixo de uma disciplina, conforme trazem os profissionais da Educação que participaram da pesquisa:

*Então nós não estamos presos à sala de aula. Nós temos o espaço pra fazer pesquisa, pra desenvolver comissões de coisas que nós acreditamos e que precisam ser preparadas e desenvolvidas, nós podemos fazer extensão e entrar em contato com pessoas externas ao campus que nos ajudem a ter diferentes visões e nos abrem os olhos pra outras demandas e tudo isso contribui e influencia no nosso trabalho docente e na vida dos estudantes que participam desses projetos, então acho que isso também é importante. (SUJEITO GF.DT4)*

*Eu acho que funciona, até porque assim a gente consegue integrar as áreas nos próprios projetos que a gente tava comentando, projetos de ensino, de extensão e de pesquisa, a gente consegue fazer essa integração entre áreas diferentes. Então, pela possibilidade que a gente tem com esses projetos que a \*\*\* falou ali, que a gente tem esse espaço e essa disponibilidade, eu acho que a gente consegue integrar mais pra eles, eles conseguem perceber isso (SUJEITO GF.DT2).<sup>40</sup>*

Dentro de uma disciplina é possível realizar projetos interdisciplinares, tais como a disciplina de “Projetos”, em que os jovens pesquisam um tema de seu interesse e, para tanto, contam com a orientação de professores oriundos de diferentes campos do conhecimento.

*A ideia de eles participarem de projetos específicos das áreas deles faz com que eles consigam dar este upgrade em termos do conhecimento que eles têm. Porque é a hora que eles têm que colocar isso em aplicação eles têm*

---

<sup>40</sup> Nome do profissional foi suprimido.

*que mobilizar diferentes conhecimentos pra colocar em aplicação. Então eu acho que trabalhar por projetos eles começam de alguma maneira cedo a fazer isso. E isso também desenvolve a qualidade de aprendizagem deles seja boa, porque eles também estão produzindo conhecimento nesse processo. (SUJEITO GF. DT15)*

Há o reconhecimento, por parte dos estudantes, de que o investimento em projetos desta natureza colabora para que construam o seu conhecimento:

*Quando eu tava me formando (fundamental) eu tinha essa ideia em ir pra uma escola técnica pra logo conseguir um bom emprego. E quando eu entrei no IF eu vi que não é só esta questão de emprego. **Tem a questão das pesquisas. Abre um leque muito maior do que eu pensava.** Em questão pra futuro também, pra faculdade. E eu acho que a questão da pesquisa, do desenvolvimento divulga muito bem o \*\*\*, na feira municipal, nas outras feiras. E isso pelo que eu vi, pelo projeto que eu fiz com o IF, em que eu era bolsista, que era o EDUC Jovens, onde a gente apresentava a escola para os alunos de ensino fundamental, chama muito a atenção o fato dos projetos também. Porque a gente ia para as feiras e muita gente que estava lá queria participar da nossa (que ocorre no campus). (SUJEITO GF.E3, grifo meu)<sup>41</sup>*

Sabemos que para haver a ocorrência de processos educacionais na Instituição, é necessário também investimento financeiro, a fim de se oferecer uma estrutura física que atenda às necessidades das ações escolares e quadro de profissionais completo. A infraestrutura é elogiada e se reconhece nela as condições necessárias para que se desempenhem melhor as atividades, tais como podemos ver em alguns depoimentos selecionados: “*Outro ponto importante é a infraestrutura da escola que nos permite fazer vários projetos da área técnica*” (SUJEITO E95); “*Tenho orgulho também pela infraestrutura que ele tem [...]*” (SUJEITO E106); “*[...] pois os prédios e as disciplinas que nos são oferecidos nos dão a base de um estudante de Ensino Médio top de linha e conhecimentos sobre a área que escolhemos*” (SUJEITO E64); “*O campus está muito bem estruturado*” (SUJEITO D18); “*Na área técnica, a infraestrutura é excelente [...]*” (SUJEITO E29); “*As condições de infraestrutura também estão acima da média de escolas públicas do nível médio, oportunizando experiências diversas e diferenciadas*” (SUJEITO D13); “*[...] acredito que mesmo com todas as dificuldades financeiras, o campus proporciona oportunidades e vivências que os estudantes não teriam em outras instituições*” (SUJEITO D27).

Em contrapartida, a infraestrutura também é analisada sob outro ponto de vista, em que precisa ter maior investimento. O fato do *campus* ser relativamente novo e a

---

<sup>41</sup> Nome do Instituto foi suprimido e substituído por \*\*\*.

atual conjuntura socioeconômico não ser das mais favoráveis, há, como consequência, carência de equipamentos, materiais de consumo e salas-ambiente. Estes fatores também foram problematizados pelo grupo, cujas algumas citações ilustram o quadro: “[...] por ser um campus novo, mas poderia ter materiais mais novos/sofisticados para utilizar.” (SUJEITO E23), “Ainda faltam alguns recursos em relação à infraestrutura, mas, de modo geral, o campus oferece um bom ambiente para todos atualmente.” (SUJEITO E42), “[...] a infraestrutura é boa, mas ainda há o que construir.” (SUJEITO E68), “[...] pois não se tem muitos prédios para auxiliar na formação dos alunos, poucas ferramentas que são necessárias para a formação.” (SUJEITO E81), “[...] temo que a falta de infraestrutura prejudique minha formação[...]” (SUJEITO E91), “[...] em tempos de crise como estamos passando, talvez não tenhamos uma infraestrutura e equipamentos desejados.” (SUJEITO E95), “Ainda não, pois no campus ainda falta infraestrutura, que futuramente promoverá mais o aprendizado e uma boa formação do cidadão.” (SUJEITO E99), “Temos muita dificuldade em relação à infraestrutura, materiais de consumo e falta de professores. Principalmente os alunos do 4º ano.” (SUJEITO E101), “[...] o campus não possui a infraestrutura completa (quadra poliesportiva, laboratórios, etc.) assim como materiais/equipamentos para todas as aulas práticas.” (SUJEITO D1), “Acredito que quanto à infraestrutura necessitamos de algumas coisas importantes para os alunos como, por exemplo, ginásio de esportes e refeitório.” (SUJEITO D2), “Em relação à infraestrutura, ainda precisa melhorar, pois o campus ainda é recente e está em construção.” (SUJEITO D4), “Penso que atende em parte, visto que o campus ainda tem problemas em sua infraestrutura, como a falta de ginásio, de cantina, de transporte público eficiente (que atenda ao campus), etc.” (SUJEITO D5), “Os estudantes queixam-se da falta de estrutura para convivência e prática esportiva.” (SUJEITO D7), “Não há espaço apropriado para as aulas de Ed. Física.” (SUJEITO D25), “Já está andando o segundo semestre e só agora vai chegar professor de Artes pra eles.” (SUJEITO GF.E2), “[...] sentem falta de maior espaço de lazer e quadra esportiva, por exemplo. Espaços como estes poderiam aprimorar a convivência entre alunos e desenvolver outras habilidades que não estão previstas no currículo.” (SUJEITO T2).

É nítida a relação entre uma infraestrutura adequada e a promoção da qualidade dos processos pedagógicos e das relações de convivência entre os sujeitos. Interessante ressaltar a compreensão de que o cenário político-econômico vigente

traz implicações ao fazer pedagógico da instituição. Tanto estudantes, quanto profissionais, entendem que a escola não está isolada dentro de uma realidade, mas sim que sofre os impactos dela e, também, a influencia. Neste sentido, Corrêa (apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 130-131) coloca que:

Como esta escola não está dissociada da sociedade, da qual faz parte, não se pode falar de forma isolada. Profundas mudanças sociais ocorreram e continuam acontecendo, principalmente em decorrência de novas configurações conjunturais assumidas com certa constância pelo capitalismo, o que têm promovido e entranhado novas e velhas formas de desigualdades sociais e culturais.

Ao se pensar em integração curricular, há de se considerar a influência do cenário sócio-político-econômico. Considerando-se uma escola pública, a qual depende diretamente de verba do Poder Público, mais atenção devemos dar às consequências da falta de investimento que impactam na qualidade dos processos pedagógicos da instituição. O sujeito GF.E4 compartilha sua experiência, enquanto estudante, em ter ingressado no *campus* enquanto as instalações físicas sequer estavam prontas. Ao fazer menção à situação política, sinaliza seu entendimento de que a escola não está alheia aos acontecimentos externos:

*Bom, no meu primeiro ano não tinha nem campus. A gente tava em outra escola, uma escola emprestada, uma sala na verdade. E quando a gente chegou aqui tinha, depois de uns oito meses ficou pronto aquele prédio lá (se referindo ao prédio novo das oficinas) e tinha só mesas e cadeiras e era isso. E daí chegou as máquinas quando a gente tava no terceiro ano. Já era pra gente ter prática com máquina muito antes. Então a gente foi bastante defasado. Olha a situação política que tava. (SUJEITO GF.E4)*

A falta de verba repercute também na compra de materiais, como podemos ver pelos depoimentos de estudantes e profissionais: *“Fiquei sabendo, não sei se é verdade, mas tem professor que teve que botar dinheiro seu em cima da oficina.”* (SUJEITO GF.E1), *“Bastante professor teve que comprar. Óleo principalmente. Coisas pra manter.”* (SUJEITO GF.E4), *“[...] investimentos em equipamentos, em infraestrutura, que a gente vê agora que tá diminuindo, essa é a realidade.”* (SUJEITO GF.DT1), *“Era pra vir quatro fresadoras e seis tornos, e tem quatro tornos e nenhuma fresadora.”* (SUJEITO GF.E1). Itens como “óleo” e equipamentos como “fresadora” são essenciais ao curso de Eletromecânica, sem os quais a aprendizagem profissional fica prejudicada.

Os sujeitos GF.DT5 e GF.DT6 fazem um desabafo em que externam sua preocupação com relação a compras pequenas e com o fechamento das contas no final do mês, evidenciando assim que a situação econômica do *campus* sofre abalo negativo com os constantes cortes de verbas:

*A gente tem sentido isso nas coisas que a gente quer fazer por um campus em crescimento e que nos falta. Nos falta uma condição adequada pra uma aula de educação física, e não tô nem falando em pesquisa e em extensão, vou falar especificamente, material, cantina, folha. A gente tá fazendo conta pra sobrar dinheiro pra poder comprar folha pra dois anos, porque eu não sei quais são as perspectivas. (SUJEITO GF.DT5).*

*Duas situações né, uma é mais óbvia, que é a questão de, se tu começa a ficar preocupado no meio do ano que talvez não tenha dinheiro pra pagar o vigia, a luz, a água, o pessoal da limpeza, isso é uma coisa que acaba correndo, o tele corredor lá, claro. (SUJEITO GF.DT6).*

Portanto, é estabelecida uma relação direta entre o período político e econômico e os investimentos que se fazem, ou não, no *campus*. Segundo a análise do sujeito GF.DT1, ao referir-se a uma época em que houve grande expansão da Rede Federal, diz que: “*Esse campus, se fosse no ritmo normal de 2006, 2007, já teria cinco prédios, 500 alunos, uma outra curva de crescimento*”. O *campus* investigado, sendo mais recente, vivenciou uma situação adversa, tal qual é mencionada pelo sujeito D24: “*O campus é novo e foi criado em um período de instabilidade econômica do país, por este motivo falta infraestrutura, o que é uma reclamação recorrente dos alunos*”.

É o que existe, é o que tem, é com que se trabalha. Não é a condição ideal, mas, conforme bem lembrado pelo sujeito T2: “*Percebo os profissionais engajados, buscando melhorias contínuas mesmo diante de um contexto de crise econômica (que parece afetar um pouco na dimensão infraestrutura)*”. Isso não significa que a comunidade pedagógica deva conformar-se e não reivindicar por melhorias. Muito pelo contrário. De acordo com Corrêa (apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), quando os professores se aliam, ainda que individualmente possam se perceber impotentes diante do contexto em que estão inseridos, podem compartilhar formas de pensar e de agir, e assim verem o seu poder transformador.

A falta de investimento público afeta, inclusive, a manutenção dos estudantes na instituição, conforme alguns relatos: “*Sim, e com tanto corte tem que se equilibrar, senão tu não consegue se manter.*” (SUJEITO GF.E12).



*A gente passa o dia todo aqui e tem pais que não deixam atravessar a faixa pra ir lá buscar [almoço]. Tem que ficar pedindo almoço e também é caro. Tem lugares que cobram a telentrega, seis reais, a comida tudo. E se tivesse aqui seria bem melhor, a gente teria mais tipo mais tempo de aproveitar o espaço que a gente tem. Tem gente que precisa sair logo pra almoçar pra voltar antes da aula. (SUJEITO GF.E3)*

Em consonância com o exposto, Ciavatta (apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012) analisa o quanto a escola precisa estar atenta não somente às necessidades materiais, mas também às necessidades dos estudantes para que possa realizar processos educativos mais efetivos. Se considerarmos que a construção de um currículo integrado deve levar em conta o perfil de seu alunado, não é concebível que escola, sociedade e Poder Público, deem as costas para a questão.

Primeiro, as necessidades dos alunos para cumprir um percurso de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso. (CIAVATTA, apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 100-101)

Para tanto, urgem propostas de políticas públicas que oportunizem elementos que são fundamentais para que se efetive um currículo integrado. A realidade singular do local investigado, um *campus* de um Instituto Federal, como entidade pública que é, necessita deste financiamento externo para que possa se manter em todas as suas dimensões.

Portanto, deixo claro que políticas públicas educacionais como gratuidade no ensino, auxílio-financeiro aos estudantes, entre outras são pertinentes a determinadas realidades, tais como as dos Institutos Federais e, por tal razão, estão inclusas aqui como importantes para se caminhar rumo a uma integração curricular. Neste sentido, Ciavatta (apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.102) coloca que: “Não se faz boa educação, e nenhum país oferece aos seus cidadãos bons serviços sociais, sem uma opção clara pela garantia dos investimentos que permitam a oferta pública e gratuita dos mesmos”.

Esclarecido isto, apresento algumas citações de estudantes em que trazem a questão do ensino gratuito, porém sem perder a qualidade: “*Sim, é muito bom saber que estudo em uma escola técnica de qualidade e sem custos.*” (SUJEITO E25), “[...] *tenho muito orgulho, pois é um ensino técnico de qualidade e gratuito.*” (SUJEITO E60), “*acredito que ser estudante do IF e enaltecer o fato de que o ensino público é,*

*sim, de qualidade é extremamente importante.*” (SUJEITO E85), *“Acredito que não há um ensino público de melhor qualidade como há no IF.”* (SUJEITO E8), *“Adoro estudar aqui, tenho orgulho de estudar. É uma escola muito boa, é federal, gratuita, perto de casa e com uma aprendizagem muito boa.”* (SUJEITO E3). Além da gratuidade do ensino, o auxílio-financeiro dado a alguns estudantes, em situação de carência, contribuem para sua permanência na instituição. O sujeito GF.E12 diz que *“[...] eu não conseguiria estar na escola se não fosse o auxílio financeiro.”*. Assim como este estudante, outros enfrentam a mesma situação, contando com o auxílio-transporte e/ou auxílio-alimentação conferido pela Instituição por meio de um Edital específico.

O investimento se dá sob diferentes perspectivas, desde injetar verba para colaborar pela permanência dos estudantes no Instituto, compra de materiais, equipamentos e livros, construção de novas salas e laboratórios, até a oferta de um plano de carreira que seja atrativo aos profissionais da Educação, conforme bem pontua o sujeito GF.DT3: *“[...] é conseguir compreender que tu precisa dar condições pro servidor se qualificar, enfim, que ele precisa deste tempo de atualização pra amadurecer [...]”*. Os docentes do Instituto Federal, conforme eles mesmos relatam (e os próprios estudantes assim percebem), têm maior disponibilidade de tempo para preparação de atividades de aula que estão incluídas no próprio horário de trabalho, o que podemos observar na fala de um dos interlocutores:

*O principal é o tempo que tu tem pra preparar as aulas, diferente de outras escolas, outras instituições que tu trabalha, geralmente não tem tanto tempo disponível pra conseguir melhorar tuas aulas. Eu acho que nosso regime de trabalho possibilita isso.* (SUJEITO GF.DT2)

Portanto, além de não sobrecarregar o professor, o fato de dispor de um tempo útil incluído no seu regime de trabalho, permite à classe qualificar sua prática pedagógica, refletindo acerca das mudanças que se fazem necessárias dentro de seu plano de aula ou da sua relação entre aluno e professor, e, por que não, dedicar-se à leitura de textos não apenas sobre o conteúdo específico que ministra, mas também sobre Educação. Essa é uma realidade que nem todos os docentes têm a oportunidade de vivenciar. A ausência de um olhar direcionado a fomentar a carreira docente impacta negativamente no tempo em que o professor tem para preparar sua aula, investir em formação continuada, engajar-se em projetos extras na instituição. As citações, a seguir, são fruto da reflexão dos sujeitos da pesquisa, os quais

percebem a indissociabilidade entre adequadas condições de trabalho e maior qualidade dos processos educativos:

*[...] a gente tem uma folga muito grande que não acontece nas redes municipal e estadual, que são sobrecarregadas, são saturadas, os professores trabalham praticamente com uma carga de, em sala de aula, no mínimo o dobro do que a gente. (SUJEITO GF.DT14)*

*E aí tu imagina... um professor que trabalha em três, quatro, cinco escolas... já tive colegas que tinham contrato de 60 horas. Ele trabalhava 40 horas no município e mais 20 horas no estado em sala de aula. Esse professor não vai conseguir elaborar aula nem corrigir nada. (SUJEITO GF.DT19)*

*Um professor da escola municipal ou estadual ele tem que dar aula tipo em três escolas diferentes se ele quiser ganhar uma coisa pra pelo menos não só pra sobreviver, mas pra viver também, entende? Porque se ele só trabalhar em uma escola ele vai sobreviver, não vai viver. E a principal diferença que eu vejo pelo menos da minha antiga escola pra essa. (SUJEITO GF.E18)*

*Não, eu digo assim, parece que não tem, como é que eu vou dizer, a carga horária do professor estadual, pelo que eu sei, é mais difícil, é maior. O professor se torna super mais carregado, assim, sobrecarregado. Então quer dizer que ele tem que cuidar de mais turmas, ele tem que corrigir mais trabalho. (SUJEITO GF.E1)*

*Nós temos a questão da dedicação exclusiva, então nós não temos que pegar três turnos cheios de aula que não nos possibilitariam pensar em nossa prática, planejar, rever o material que a gente produziu pra ver se ele funcionou, no que ele poderia ser melhorado pro ano seguinte, tudo isso permite, ao mesmo tempo, de tu ter a tranquilidade de saber que não está te faltando nada. Então tu consegue coordenar melhor tua vida pessoal com a tua prática de ensino. (SUJEITO GF.DT4)*

Não se trata de dizer que este fato possa vir a abonar qualquer tipo de comodismo por parte de professores que estejam inseridos em um contexto em que lhes falta investimento e até mesmo crença da importância do seu papel. A propósito, muitos são os profissionais que, mesmo diante de um quadro crítico, lutam pela valorização da Educação. No entanto, não podemos negar que se faz necessário atribuir condições de trabalho que permitam que a prática pedagógica seja melhor realizada.

Deseja-se que os professores não sejam vistos como “seres missionários e devotos irrestritos a uma causa” e que, por tal razão, aceitariam trabalhar sob qualquer condição a eles imposta. Uma visão assim agradaria talvez a uma parcela da sociedade que se sentiria “aliviada” por saber que, independentemente se o salário entra ou não na conta dos profissionais, eles estariam lá, nas escolas, no horário certo,

prontos a receberem seus filhos, pois, afinal de contas, são “missionários”, “vacionados”, não de trabalhar, inclusive, de graça.

O sujeito GF.DT12, ao colocar que “[...] nós temos uma carreira que ainda é atrativa, em outras redes eu não vejo isso”, possibilita que estendamos a reflexão da importância de haver uma união entre os docentes de diferentes redes. É preciso que a causa pela qual um professor da rede pública municipal ou estadual luta se transforme em uma causa de maior proporção, atingindo professores de outras redes (privada e federal) e a sociedade como um todo. Deixo aqui registrado o depoimento de um estudante que corrobora o exposto: “*Eu gosto [da escola], pois é uma escola com uma qualidade alta, assim como eu queria que todas as escolas do Brasil fossem*” (SUJEITO E9).

Nos Institutos Federais, e torço para que tão logo em outras redes também, há uma política de fomento à formação continuada do professor, possibilitando que o mesmo se afaste para estudar sendo, conforme lembrado pelo sujeito GF.DT6, “[...] estimulado a isso”. O sujeito GF.DT12 pontua que “[...] a cada título que tu tens, tu tem um incremento bom em termos de salário”.

Durante as conversas realizadas nos grupos focais, ficou evidente que este coletivo, além do interesse pelo incremento salarial proporcionado por formações continuadas, entende que, para além disso, há preocupação com o seu fazer pedagógico, tal qual podemos observar nesta citação: “*É o meu caso, eu não tenho mestrado, mas eu quero fazer um mestrado. Eu quero pra melhorar profissionalmente como técnico, como professor*” (SUJEITO GF.DT6).

Os profissionais são reconhecidos por seus pares e pelos estudantes como competentes, qualificados naquilo que desempenham na Instituição e em prol da Educação: “*Não há uma qualidade tão alta, quanto no nosso Instituto.*” (SUJEITO GF.E13), “*Aqui tempos um ensino de qualidade, ótimos professores e uma estrutura totalmente diferente de qualquer outro lugar. Me orgulho muito por estudar aqui!*” (SUJEITO E11), “*Pois aqui eu tenho uma educação de qualidade, com professores mestre e/ou doutores.*” (SUJEITO E29), “[...] o Instituto Federal tem um ótimo ensino com professores bem qualificados.” (SUJEITO E45), “[...] é uma escola de alta qualidade.” (SUJEITO E48), “*Sim, pois o ensino é de qualidade, professores e alunos bons, comprometidos com seu trabalho, sempre estão unidos e se ajudam quando precisam.*” (SUJEITO E69), “[...] os professores são muito bem capacitados e se dedicam muito para a aprendizagem dos alunos.” (SUJEITO E95), “[...] é uma escola

*muito boa, tanto os professores qualificados que têm interesse nos alunos [...]” (SUJEITO E98), “[...] o Instituto tem uma formação de qualidade, com ótimos professores que sempre estão prontos para nos ajudar. Tenho certeza que sairei daqui formada com um ensino de qualidade.” (SUJEITO E21), “[...] os professores são muito bons [...]” (SUJEITO E35).*

*A qualidade também é dos professores. Tipo, a maioria dos nossos professores são bem mais qualificados. Tem mais do que só a graduação, por exemplo. A maioria tá fazendo mestrado, ou já são doutores. Acho que isso conta bastante também na questão de qualidade de ensino. (SUJEITO GF.E3)*

Cabe ressaltar que o fato de ter uma qualificação para além da graduação, por si só, não configura em qualidade de ensino. Escolas que não possuem um quadro de profissionais com mestrado ou doutorado podem ofertar processos educativos que contribuem significativamente na aprendizagem dos estudantes e na sua formação humana e social. Da mesma forma, profissionais que apenas carregam títulos e não investem efetivamente em formação continuada relacionada ao seu fazer pedagógico pouco fazem pela Educação. Dentro da realidade investigada, existe o reconhecimento de que esta qualificação dos profissionais reflete positivamente na sua prática, propiciando processos de ensino e de aprendizagem que contemplem a formação integral dos sujeitos.

Não apenas os docentes foram citados, mas a equipe multidisciplinar também foi referenciada como sendo de qualidade e que muito contribui pelos estudantes nos aspectos cognitivo, afetivo e social. Estudantes colocaram que: “[...] até hoje sempre fui atendido muito bem, seja pelos professores (dentro da sala ou em horários de apoio), pessoal da pedagogia ou os demais funcionários.” (SUJEITO E19), “O *campus* conta com todos os fatores necessários para alcançar estes objetivos, sendo que os professores e demais ‘funcionários’ do *campus* se empenham para que isso ocorra” (SUJEITO E30).

*É, a preocupação é bem maior dos professores, da equipe. Tipo, se acontecia qualquer coisa, seja um problema pessoal, ou da tua casa, se tu não tá conseguindo aprender mesmo a matéria, tipo, tu pode vir conversar com a/o psicólogo/a e até mesmo com o/a \*\*\*\*\*, e tipo tu sabe que vai dar tudo certo. E isso é muito diferente. Eu não tinha isso no ensino fundamental. Tu só ia na diretoria pra tomar mijada, ou se tu tinha feito alguma coisa errada, só pra isso, ou pra pegar bilhete se tu era o líder da turma. Só pra isso. Tu não ia na diretora pra mais nada. Aqui é meio que uma casa, uma família. (SUJEITO GF.E18)*

*[...] tem uma coisa também que eu tava pensando em destacar que eu acho que o IF tem é a questão do apoio ao aluno. Porque tipo, a gente tem psicólogo/a, a gente tem a \*\*\*, a gente tem a/o \*\*\*, tá com dificuldade com tal professor tu conversa com eles/as. Tem o/a \*\*\* da assistência social, se tu tá mal, tipo tu não tá te sentindo bem, tem tudo. (SUJEITO GF.E3<sup>42</sup>)*

Profissionais da Educação também reconhecem a importância do trabalho que é desenvolvido por toda a equipe, não somente pelos docentes:

*Todo mundo aqui que já trabalhou em outra rede pública, já passou por algum tipo de coerção. E aí acho que tem um outro lado, nesse sentido de 'ah, a gente tem um aluno que vai evadir', a gente também se preocupa com isso, mas a gente tem um outro lado que nos dá suporte que é a equipe multidisciplinar. Eu acho que isso também faz diferença pra qualidade do nosso trabalho. (SUJEITO GF.DT3)*

*[...] eu percebo que, pra mim assim o ensino está relacionado com a questão da aprendizagem. E a aprendizagem envolve vários fatores, além da qualificação docente, toda equipe que tá por trás trabalhando. E eu acho que esse olhar que nossa instituição tem, biopsicossocial, todas as vulnerabilidades que eles têm, social, econômica, até psicológica enfim, que a gente também tem esse olhar aqui nessa instituição, que acaba refletindo muitas vezes na questão do controle da evasão. Então acho que toda essa estrutura, todos os profissionais. (SUJEITO GF.DT10)*

*Que existe um período de adaptação, mas que existe todo um apoio e eles mencionaram toda essa rede de apoio do atendimento, até multidisciplinar e tudo mais, mas eles entendem que eles precisam se adaptar à nova realidade de exigência. E eles não reclamam disso. (SUJEITO GF.DT4)*

*[...] mas um olhar da equipe multidisciplinar que de fato não é comum isso [...], esse apoio, um complemento desse acompanhamento aos alunos e estendida até mesmo às famílias. Isso acaba sendo um diferencial que fica implícito muitas vezes as nossas intervenções. (SUJEITO GF.DT17)*

A integração entre as ações de todos os profissionais que atuam no *campus* pode se dar por meio de espaços dialógicos de reflexão coletiva. Desta forma possibilita-se ao grupo a tomada de conhecimento do que é desenvolvido nas diferentes áreas e setores, contribuindo para o entendimento das singularidades de cada curso oferecido.

*E a partir do momento em que o conjunto, os nossos pares conhecem também o que a gente faz, a gente consegue dialogar melhor. Eu preciso conhecer melhor o que os outros colegas fazem, pra eu conseguir dialogar melhor. Isso é um ponto chave, a gente conseguir conhecer o que os outros fazem. (SUJEITO GF.DT16)*

---

<sup>42</sup> O nome dos profissionais citados pelo sujeito da pesquisa foi suprimido e substituído por \*\*\*, a fim de se manter a confidencialidade da investigação. O sujeito GF.E3 citou os nomes dos profissionais que atuam na Orientação, Supervisão e Assistência Estudantil.

Mas para que isso seja viabilizado, é preciso que a Instituição se mostre aberta para tal. O sujeito GF.DT19 enxerga a ocorrência desses espaços, ao dizer que:

*[...] eu acho que a instituição ela me parece estar bastante aberta a isso e de repente até seria o momento de aproveitar o período de formação docente pra se discutir essas questões.*

No entanto, na visão do sujeito GF.DT13, em função da não otimização do tempo nas reuniões, a escola desperdiça um espaço que poderia ser aproveitado de forma mais produtiva: *“Já se comentou, mais de uma vez, que a gente tem que aproveitar melhor o horário da reunião de ensino pra discutir coisas assim, ao invés de transformar aquilo num momento de comunicados, de informes”*. O sujeito GF.DT14 também faz uma análise dos momentos das reuniões, sinalizando de que forma pode ser melhor aproveitada: *“E boa parte da reunião, ou uma parte muito longa da reunião, ela é utilizada pra repetir o que foi informado por e-mail. Muitos informes que são dados ali ou já foram enviados por e-mail ou poderiam ter sido”*.

Alguns profissionais retomaram que o *campus* recentemente havia propiciado momentos coletivos de compartilhamento de ideias, visando à reestruturação dos cursos ofertados, como diz o sujeito GF.DT12: *“Eu acho que houve alguns momentos e tal, quando a gente fez aquela discussão de mexer os conteúdos, ali foi um movimento bom.”* Assim sendo, os profissionais poderiam refletir de forma conjunta e propor as reformulações que julgassem necessárias para que os cursos de fato integrassem formação básica à técnica. Nesse sentido, o sujeito GF.DT13 diz que:

*Eu acho que o primeiro passo que a gente deu nesse sentido foi nessa mudança dos planos, dos programas das disciplinas. Onde a gente teve esse tempo pra tentar conversar, tentar ver o que fica melhor, né, como tu pode integrar melhor as disciplinas técnicas com as gerais.*

No entanto, os profissionais manifestam que foram ações isoladas e que há carência sim de mais espaços para poder se conhecer mais as especificidades de cada curso, os campos em que os estudantes, futuros egressos, poderão atuar, de que forma as disciplinas podem melhor se relacionar entre si a fim de se ofertar processos educativos que colaborem pela formação de um técnico completo.

Durante as dinâmicas de grupos focais, eles discutiram e levantaram propostas que poderiam viabilizar o compartilhamento de ideias entre si e que isso fosse

institucionalizado pela escola. Para o sujeito GF.DT14, o próprio momento de coleta de dados para a presente pesquisa, por meio de grupos focais, por si só já se configura num espaço que promove a reflexão docente e o estabelecimento de ligações possíveis entre professores de diferentes áreas:

*Esse momento aqui, eu sei que tem a ver com teu mestrado e tal, a gente tá colaborando, mas cara isso pra mim, isso aqui é uma atividade oficial da Instituição. Eu tô conversando com meus colegas que trabalham nos cursos e a gente tá debatendo isso, temos visões parecidas, ou até temos vontades diferentes e divergimos, mas é uma discussão saudável, e isso nunca aconteceu antes. Se tu não tivesse fazendo teu mestrado, a gente não teria esse momento aqui. (SUJEITO GF.DT14)*

A proposição de seminários também foi levantada como uma alternativa para que se perceba de que forma as diferentes áreas podem se integrar – segundo o sujeito GF.DT19 “[...] a gente começa a encontrar ligações possíveis para dentro da sala de aula” – ou como é possível que o seu componente curricular agregue à formação do estudante ao mundo do trabalho, ou até mesmo tomar conhecimento em que um técnico em Eletromecânica pode atuar:

*Mas a gente teria que fazer seminários onde nós vamos apresentar o nosso programa para os colegas. Lá onde eu trabalhei antes, não era na realidade do integrado, mas eu trabalhei em curso de especialização, e nas nossas reuniões pedagógicas cada um de nós, semanalmente, apresentava o seu programa pros outros. E a gente discutia aquilo ali. E às vezes tinha discussão conceitual, discussão metodológica, mas no lugar do IF onde eu mais cresci assim, como professor, foi nessa experiência, nesse curso, onde eu trabalhei três anos. E a gente tinha excelentes reuniões pedagógicas, excelentes. Então esse seria o ponto que eu chamaria a atenção. Pra gente conhecer, saber o que o egresso vai fazer depois, o que ele tá mexendo e tal. Só sei que o pessoal da eletromecânica mexe com a graxa. (SUJEITO GF.DT12)*

Concordando com a proposta dos seminários (que poderiam ainda incluir *workshops*, visitas técnicas a empresas – tanto por professores das áreas técnicas, quanto das propedêuticas, entre outros), o sujeito GF.DT15 acredita que isso é uma forma de conhecer o curso, inclusive aqueles professores que não ministram as disciplinas técnicas e podem ter dificuldade em saber como que seu componente curricular pode colaborar mais significativamente e de forma mais contextualizada ao curso técnico. Este mesmo sujeito verbalizou que, durante as férias, pôde dialogar sobre práticas interdisciplinares com alguns colegas que, assim como ele, por estarem a menos de um ano na Instituição, não tiveram o direito de usufruir de férias.



*Porque nas férias eu fiz isso com o \*\*\*<sup>43</sup>. Tinha mais tempo livre e eu disse assim pra ele 'ah, quando eu chegar na parte de eletroquímica vou precisar da tua ajuda até pra pensar em algumas coisas que sejam mais focadas e eu consiga atender de maneira mais adequada'. E ele se colocou super à disposição pra fazer assim. Então acho que é isso, a gente precisa conhecer mais e isso vai ajudar a fazer de maneira mais produtiva. (SUJEITO GF.DT15)*

Alguns sujeitos problematizaram que esses momentos não podem se dar de forma imposta e tampouco acontecer rotineiramente:

*Agora, se esse período é muito repetido, toda semana, ou aquela imposição de cima pra baixo, "então vamos usar esse tempo agora todas as semanas pra fazer isso", acaba não funcionando. Por quê? Porque satura. (SUJEITO GF.DT19)*

*Acho que vai ser frustrante a gente 'poxa, vamos fazer um trabalho integrado? Vamos! Então a reunião de ensino hoje é trabalhar uma hora e meia em cima disso aí' e daqui a pouco as pessoas estão fazendo outra coisa, não estão naquele momento ali. Então, eu acho que isso é natural do ser humano, eu faço isso milhares de vezes, só depende de tu estar apertado ou não. Então acho que vai demandar um esforço grande pra fazer isso acontecer. (SUJEITO GF.DT13)*

Reflexões docentes, feitas de forma coletiva no espaço de trabalho, que estejam "saturando" os seus participantes de fato precisam ser repensadas, a fim de que realmente possam atingir seus objetivos. Para Imbernón (2009, p. 107), é o professorado quem deve assumir o protagonismo destes momentos, de forma a planejar, executar e avaliar sua própria formação.

A riqueza das percepções de sujeitos que emergem em espaços reflexivos permite abordagens que superam as puramente metodológicas. De acordo com Imbernón (2009), existe uma excessiva preocupação por questões como controle da sala de aula, como trabalhar determinado conteúdo, disputa por horários, ou a crença de que a formação seja apenas atualização científica, didática e psicopedagógica, quando, na verdade, as formações deveriam estar:

*[...] na atenção à diversidade, na educação das cidadanias, na democracia, na multiculturalidade, o saber trabalhar e relacionar-se com seus pares e com a comunidade, e tudo isso deve ter lugar num contexto em que o plural e o coletivo brilham por sua essência, no trabalho, na comunicação, na elaboração de projetos, na tomada de decisões etc. (IMBERNÓN, 2009, p. 103)*

---

<sup>43</sup> O nome do profissional que foi mencionado foi suprimido da citação, a fim de se manter a confidencialidade da investigação.

Um currículo que se pretende “integrado” não apenas no papel, mas que demonstra assim o ser na prática, o é porque tem uma comunidade que se agrega pela construção, planejamento, execução de suas propostas. E só por meio da escuta, do diálogo, do intercâmbio de ideias é que se podem ouvir todas as vozes que fazem parte da escola, integrando-as e compondo uma organização complexa, entremeada por relações sociais que se modificam a cada instante. Debates, decisões, soluções, receios, “voltar atrás”, reflexões, apontamentos, concordâncias e discordâncias, tudo isso faz parte de uma instituição que busca (re)construir continuamente um currículo integrado, buscando atender, dentro de suas possibilidades em função do contexto sócio-político-econômico, as dimensões pedagógicas e biopsicossocial de sua comunidade escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modalidade de ensino *Educação Profissional e Tecnológica*, quando ofertada de forma articulada ao Ensino Médio, sob matrícula única, dá origem ao chamado Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Construir um currículo que atenda as especificidades desta modalidade e as da última etapa da Educação Básica por si só já não é tarefa trivial.

Imagine ainda considerar na *práxis* de uma escola o seu entorno nos aspectos sociais, econômicos e ambientais, o perfil da comunidade escolar, a formação inicial e continuada dos profissionais, a forma com que os vínculos são estabelecidos entre aqueles que compõem a instituição, a seleção de determinados conteúdos em detrimento de outros, a integração da formação básica à formação técnica, a articulação entre as disciplinas, a estrutura física do espaço, as reuniões pedagógicas, o contato com as famílias, missão e valores da rede, o destino dado aos recursos financeiros, as práticas que promovem a sustentabilidade e a acessibilidade dentro da escola e com repercussões para além dela, o trabalho como princípio educativo, o entendimento da relação trabalho-Educação-sistemas produtivos ao longo da História, a indissociabilidade entre Ciência, Tecnologia, Cultura e Trabalho, e por aí afora! Extrapolamos assim a concepção de currículo apenas enquanto listagem de conteúdos e propostas metodológicas a serem executadas, dando-lhe um significado mais amplo, em que se integram diferentes perspectivas, tais como as citadas, emergindo assim a construção de um currículo integrado na Instituição<sup>44</sup>. O contexto multidimensional possibilita diferentes arranjos curriculares próprios a cada instituição e que, inclusive, se modificam ao curso do tempo, seja dia, semana ou ano.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), há na Literatura denominações distintas para currículo integrado, tais como “metodologia de projetos”, “currículo interdisciplinar”, “currículo transversal”. Eu, particularmente, não tomo apreço por nenhuma delas, haja vista que parecem restringir o potencial de um currículo integrado a questões puramente metodológicas, instrumentais. A interdisciplinaridade, conforme já mencionado, faz parte de um currículo integrado, mas não se confunde com ele.

---

<sup>44</sup> Portanto, considera-se o Currículo Integrado em suas potencialidades múltiplas.

Ramos (2012) apresenta alguns pressupostos do que a autora considera importante ao se debater sobre os desafios e possibilidades em torno do currículo integrado e que vão ao encontro desta pesquisa: a) conceber o sujeito como ser histórico-social, sendo um agente transformador da sua realidade; b) buscar a formação humana, articulando formação básica à técnica; c) incluir o trabalho como princípio educativo; d) considerar os conhecimentos gerais e os específicos; e) basear-se numa pedagogia em que os conhecimentos gerais fundamentam os específicos, e estes evidenciam o caráter produtivo dos conhecimentos gerais; f) ter como eixo o trabalho, a ciência e a cultura.

É um desafio pensar em currículo integrado, fazê-lo acontecer exige comprometimento maior ainda por parte dos sujeitos. Ainda que saibamos que esferas externas à realidade do *locus* escolar também interferem no currículo, tal como a gestão política, por exemplo – seja editando leis ou repassando pouca verba – é imprescindível que o grupo tenha ao menos a pretensão de construir e efetivar um currículo integrado.

Convém ressaltar que se aceita a *humanidade* de cada um, no sentido de que todos, por serem *humanos*, carregam também suas dificuldades, anseios, dúvidas, ego, participam de relações conflituosas. Além disso, trazem a improvável condição de serem capazes de, a todos os momentos, sob todas as dimensões, efetivar um currículo integrado, mesmo se assim desejarem. Encaremos que esta integralidade, a qual envolve múltiplos aspectos já elencados, se efetiva em momentos. O que se deseja é que estes momentos sejam os mais frequentes e abrangentes possíveis.

Partindo de todos esses pressupostos, busquei desenvolver minha pesquisa considerando os sujeitos como protagonistas dentro de um projeto democrático de escola: estudantes e profissionais da Educação. A pergunta-problema desta investigação foi assim formulada: *A partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa e de embasamento teórico, quais elementos podem ser considerados significativos aos processos educacionais, quando se almeja uma perspectiva de currículo integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio? Por processos educacionais entende-se não somente a prática pedagógica, mas sim englobando todas as questões que, de alguma forma, relacionam-se às ações escolares.*

A condução da pesquisa foi estruturada de modo que pudesse fornecer respostas à pergunta levantada a partir de contribuições dos sujeitos, protagonistas, analisadas e problematizadas sob minha interpretação e embasamento teórico. Para

se atingir o objetivo geral, qual seja, *identificar de que forma as percepções de profissionais da educação e de estudantes de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de um campus de um Instituto Federal contribuem para a construção de um currículo integrado e em sintonia com a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio*, foi necessário, primeiramente, dar-lhes voz e ouvidos, promovido por meio da entrega de questionários e pela realização de grupos focais.

O material empírico, ao ser tratado pela Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), possibilitou a emergência de seis categorias, as quais contêm unidades de sentido que nos permitem problematizar o currículo integrado sob diferentes perspectivas. Inicialmente havia pensado em organizar as categorias dentro de uma família maior, uma dimensão, seja ela a pedagógica, a biopsicossocial ou a contexto sócio-político-econômico. No entanto, ao me dedicar às interpretações dos depoimentos dos interlocutores, identifiquei mais um sentido da integralidade: seus pressupostos estão fortemente interligados.

Aquilo que, a princípio, eu poderia ter identificado como sendo pertencente unicamente à dimensão pedagógica, como, *a estrutura física ser adequada ao desenvolvimento de atividades escolares*, no decorrer da apropriação e da imersão nos dados coletados houve a percepção de que o exemplo citado não estava restrito à dimensão pedagógica. A estrutura física, em uma escola pública, depende de recurso financeiro repassado pelo governo que, em períodos de contenção de despesas, reduz, lamentavelmente, investimentos na Educação. Com isso, laboratórios, salas de aula, oficinas, ginásio, quadra de esportes podem não ser construídos ou aparelhados conforme o previsto, impactando assim nas atividades pedagógicas. Portanto, a unidade também atravessaria a dimensão contextual. Além disso, a estrutura física manter-se conservada pelos estudantes e ser, inclusive, motivo de orgulho, promove o sentimento de pertencimento destes pela instituição, evidenciando assim relação da unidade também com a dimensão biopsicossocial.

Os processos de extrair unidades de sentido e de agrupá-las em categorias exige ainda do pesquisador interpretação à luz de um referencial teórico e seleção adequada de informações que possam fornecer as respostas à pergunta-problema e que atendam aos objetivos geral e específicos. Os processos educacionais, tanto aqueles já ofertados, quanto aqueles almejados pelo coletivo que podem promover uma integração curricular no *campus* investigado, segundo a minha análise de seus depoimentos, envolvem um conjunto de práticas e teorizações. Vamos a elas.

O primeiro elemento identificado e que, nos arranjos curriculares, assume destaque para que se desenvolva um currículo integrado é o sentimento de pertencimento ao *campus* e de identificação com a proposta do Instituto Federal. Os sujeitos de uma comunidade escolar não podem ser *reféns* de um currículo que não os representa, mas sim os agentes que refletem acerca dos processos que ocorrem na escola com vistas a qualificá-los, e não como força de resistência. Um grupo que se sente valorizado na e pela Instituição tem maiores chances em se motivar a participar ativamente da construção de um currículo integrado, por meio de reflexões individuais e coletivas feitas de forma sistemática, apresentação de propostas, engajamento nas atividades, cuidado à manutenção e preservação do *campus*, respeito às relações humanas.

Na sequência do processo de categorização, sinalizo que o reconhecimento, por parte de profissionais e de estudantes, dos objetivos e valores preconizados pelos Institutos Federais se faz presente quando um currículo é de fato integrado. Tal qual abordado na pergunta-problema, em que as singularidades da modalidade Educação Profissional requerem ser atendidas, fundamental é promover a formação integral do sujeito ao Mundo do Trabalho, e não uma profissionalização pautada na atividade laborativa estrita e funcional aos interesses de indústrias, empresas ou Governo.

Os processos de ensino e de aprendizagem devem garantir ao estudante não apenas saber manipular adequadamente os equipamentos, mas compreender de que forma as sociedades se organizam, se desenvolvem, se transformam mediadas pelo trabalho, o qual assume, portanto, um caráter social e reflexivo, e não o adestramento de habilidades para serem executadas única e exclusivamente no mercado de trabalho. Barone (1998, apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 91) ajuda a esclarecer quando diz que o espaço oferecido nas oficinas não tem por objetivo a simples formação do trabalhador manual, mas sim de possibilitá-lo a dominar as técnicas que serão importantes para a resolução de problemas.

Quando se fala em entender os objetivos e valores dos Institutos Federais tem-se em mente que é uma caminhada. Ninguém se apropria de toda a magnitude da identidade de uma rede, ainda mais quando se é recém-ingresso, seja como estudante, ou como profissional. Mas para atender algumas das singularidades da EPT de Nível Médio, a escola que oferta este curso deve dar ênfase ao trabalho como princípio educativo, possibilitando a formação integral do sujeito.

Práticas interdisciplinares, desenvolvidas na escola, em que consideram as habilidades e interesses dos estudantes, integram conhecimentos gerais e específicos e propiciam formação ao mundo do trabalho, por si só, não é currículo integrado, mas sim *fazem parte* de um. A interdisciplinaridade presente em atividades e projetos foi um elemento levantado por docentes, técnicos e estudantes que propicia a integralidade, mas destaco aqui que não é sinônimo de currículo integrado.

Muitas são as questões que podem interferir no projeto de construção de um currículo integrado, tal qual o cenário sócio-político-econômico vigente. A carência de verba pública, fundamental a escolas não privadas, prejudica o estabelecimento de infraestrutura essencial para atender à formação básica integrada à formação técnica. Uma educação politécnica requer investimento para a construção de laboratórios, oficinas, salas-ambiente e a compra de equipamentos sofisticados que, não raro, pesam no orçamento. No entanto, sem eles, como seria possível a realização de aulas práticas necessárias ao domínio dos conhecimentos técnico-científicos?

Políticas públicas educacionais que tragam no seu escopo real comprometimento pela qualidade dos processos desenvolvidos nas instituições de ensino fornecem subsídios que permitem avanços não somente na estrutura, mas garantem o acesso e permanência de estudantes na escola e fomentam a qualificação docente. Esta última, quando não cessa na formação inicial, traz reflexos não somente à progressão do docente na carreira, mas principalmente aos aprimoramentos dos processos educacionais desenvolvidos em uma instituição, se assim os profissionais pensarem. A prática docente reflexiva, principalmente quando feita de forma coletiva no ambiente de trabalho, é mais uma forma de promover a formação continuada, além daquelas tão importantes realizadas em ambiente acadêmico.

Grupos focais, conduzidos por meio de um mediador, se mostraram como estratégias de integração entre os pares, deixando-os à vontade em expor suas ideias, conflitos, sugestões, crenças e descrenças e, ao mesmo tempo, ouvirem os argumentos dos pares, concordando ou discordando. Quando se tem profissionais que, além de se sentirem pertencentes à instituição e engajados pela sua proposta, possuem formação qualificada, e a utilizam para desenvolver processos educacionais de maior qualidade, avançamos com relação ao currículo integrado. Refletir acerca do *porquê* de um currículo integrado e de *como* pode ser efetivado, considerando muitos fatores interferentes, deve fazer parte de qualquer grupo comprometido com a formação integral de seus estudantes. Acredito que o grupo possa fortalecer mais o

entendimento do trabalho como princípio educativo e investir mais esforços na integração entre formação básica e técnica, inclusive se apropriando na história da Educação Profissional no país e de que maneira, ao longo dos séculos, o trabalho manual e intelectual foi encarado.

Os momentos que oportunizaram o diálogo, tanto entre os profissionais, quanto entre os estudantes, podem, dentro de uma perspectiva futura, serem realizados com maior frequência e, por que não, a realização de grupos mistos? Um composto por professores e estudantes, outro por familiares, estudantes e profissionais da Educação, enfim. A combinação pode ser bem variada, desde que não excedendo significativamente o número de participantes, sob pena de prejudicar o andamento da dinâmica.

Finalizo aqui esta dissertação com a certeza de que há ainda muito o que fazer, o que refletir, o que estudar. A construção de um currículo integrado é um exercício diário. Isso não significa que a cada reunião pedagógica a equipe há de refazer ementa de disciplina ou reformular a ordem das disciplinas em um curso, até porque currículo integrado nem é sinônimo de grade curricular. Mas que a escola possa, a cada novo projeto, a cada argumento trazido por um estudante – ainda que à primeira vista possa nos desagradar –, a cada nova “leva” de estudantes e profissionais que ingressam na instituição, enfim, que a tantos outros “a cada novo/a” a escola queira se reinventar, olhar para si, se enxergar, acolher os seus, pensar em processos educacionais que interfiram positivamente na formação integral dos sujeitos. É uma jornada que não finda.

O currículo integrado de uma escola é construído atendendo à sua realidade específica. No caso dos Institutos Federais que ofertam Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio é preciso ainda garantir, como parte de uma integração curricular, a articulação entre a formação básica e a técnica. Não se trata de apenas somar o papel do Ensino Médio ao papel do Ensino Profissionalizante. Aliás, cabe ressaltar que Ensino Médio não é apenas uma ponte para se chegar ao vestibular e a Educação Profissional tampouco é restrita à aprendizagem de atividades puramente operacionais.

A EPT de Nível Médio tem características próprias que não se satisfazem com uma simples sobreposição de disciplinas propedêuticas (típicas de um Ensino Médio Regular) a técnicas (as quais dependem do curso técnico em questão). Há uma



identidade própria da EPT de Nível Médio, a qual se constitui não por uma soma, mas por um arranjo peculiar entre Ensino Médio e Técnico.

Quando uma comunidade escolar de um *campus* de um Instituto Federal se apropria da concepção de currículo integrado, ao fazer um projeto interdisciplinar, por exemplo, não terá a única preocupação em apenas unir conceitos de diferentes disciplinas. Há de querer englobar os interesses dos alunos, estimular as potencialidades do grupo (ou de um único estudante, dependendo do tipo de projeto desenvolvido), apontar de que forma o projeto pode contribuir pelo avanço social, pela valorização do entorno e para a compreensão do mundo do trabalho dos jovens envolvidos na atividade.

Projetos interdisciplinares que ocorrem de forma esparsa, sem que estudantes, e nem mesmo docentes, tomem consciência do real significado da integração entre os conhecimentos servem apenas como uma fachada a uma pretensa integração. Entende-se a dificuldade que professores das áreas propedêuticas podem ter em contextualizar seu conteúdo para dentro do universo do Curso Técnico em si. Mas não existem impeditivos que os impossibilitem de melhor compreender como avançar nesta integração.

Formação continuada, ministrada pelos próprios colegas da área técnica no ambiente de trabalho, a respeito das singularidades de cada Curso Técnico, contribui para que a equipe planeje ações conjuntas que sejam de fato significativas à formação dos futuros técnicos. Um *workshop* em uma oficina ou em um laboratório do *campus* pode fornecer informações importantes a um professor da área das propedêuticas, como por exemplo a deterioração de óleos, utilizados em máquinas, pela ação de bactérias. Docentes das áreas de Química, Biologia e de Fabricação de Materiais podem realizar um projeto, ainda que de curta duração, para abordar questões pertinentes à composição do óleo, porque estes microrganismos se proliferaram neste líquido, quais as implicações para o funcionamento da máquina utilizar óleo com microbiota, como evitar esta proliferação, ou pelo menos postergá-la, entre outros. Desta forma, poderiam ser articulados conhecimentos da formação básica à técnica, levando-se em conta o curso técnico específico e contribuindo pela formação do estudante ao mundo do trabalho.

Ainda de acordo com o exemplo dado, se professores de Química e de Biologia nem ao menos tivessem o conhecimento de que nas oficinas há utilização de óleo e que existe perda do material em função de contaminação bacteriana, esta integração

de conhecimentos, tão importante a um técnico em Eletromecânica, dificilmente iria acontecer de forma mais aprofundada. Portanto, em um currículo integrado, principalmente quando se oferta cursos em que os professores de diferentes áreas pouco compreendem a área de atuação do futuro técnico, urge formações que contemplem tanto a teoria, quanto a prática.

No entanto, professores das propedêuticas também podem propor atividades de formação aos colegas com vistas a contribuir pela integração das disciplinas, repercutindo em práticas pedagógicas significativas ao desenvolvimento dos estudantes. Um professor de Artes, por meio de uma oficina, pode apresentar propostas de atividades que suscitam o lado criativo dos demais colegas, culminando em projetos interdisciplinares. Até mesmo dentro de uma única disciplina técnica, o professor, após a vivência com a atividade de Artes, pode reformular estratégias de ensino e propor a seus estudantes determinados projetos que exijam, além do conhecimento técnico-específico, uso de criatividade e de expressão artística.

O técnico que se pretende formar, dentro de uma concepção de currículo integrado, não é aquele que aprendeu apenas a manipular máquinas e softwares e que tenha o mínimo para já ingressar no mercado de trabalho tão logo que adquira o seu diploma. Operar máquinas é apenas uma parte de sua formação integral. A escola deve propiciar um ambiente que permita o seu desenvolvimento social, psicológico, afetivo e cognitivo.

O amadurecimento teórico e metodológico dos profissionais da Educação do *campus*, principalmente enquanto grupo, equipe, time, pode abrir novas perspectivas de trabalho conjunto e integrado. A realização de novos grupos focais direcionando temas relacionados à integração entre as disciplinas, seminários, oficinas de formação, visitas a empresas não somente pelos professores das áreas técnicas, mas também das propedêuticas, leitura e discussão de textos relacionados à formação ao mundo do trabalho, debates sobre o trabalho como princípio educativo entre outras ações incentivam a reflexão do coletivo e fortalecem as possibilidades de construção de um currículo integrado.

A partir da realização desta pesquisa, e de todas as discussões que dela suscitaram, abrem-se novas perspectivas de ações, conjuntas e individuais, que impulsionam a escola a integrar-se como um todo. Os projetos interdisciplinares que não de ser desenvolvidos, além de relacionar conceitos de distintas áreas, deverão também, dentro da concepção de um currículo integrado, valorizar os interesses dos

estudantes, aproximar escola e entorno, contribuir pela formação ao mundo do trabalho, destacar a relação entre Ciência, Tecnologia, Cultura e Trabalho, entre outros.

Para tanto, fundamental é que uma escola invista em espaços dialógicos e reflexivos, como por exemplo os que foram propostos e executados ao longo desta investigação, envolvendo não somente os profissionais e os estudantes, mas, como um próximo passo, também as famílias e a comunidade circundante. Em um currículo integrado, todos são protagonistas e, como tal, contribuem significativamente pela promoção de uma Educação voltada à formação integral dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. A Avaliação do Currículo do Ensino Médio Integrado no PROEJA: um diálogo com Cronbach. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p.322-336, set. 2011/mar. 2012.

ARQUIVO NACIONAL. Colégio das Fábricas. Fundo Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação, caixa 423, pacote 2.

BARBA, Patrícia Carla de Souza Della et al. Formação inovadora em Terapia Ocupacional. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, n. 42, p. 829-842, set. 2012.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BECKER, Caroline da Rosa Ferreira. **Gestão de bibliotecas escolares com foco nas quatro funções gerenciais**: estudo de caso nas bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional do professor universitário. **Revista Eletrônica PUCRS**, Porto Alegre, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007.

BIANCHI, José João Pinhaños de. **A educação e o tempo**: três ensaios sobre a história do currículo escolar. Piracicaba: UNIMEP, 2001.

BRACCIALLI, Luzmarina Aparecida Doretto; OLIVEIRA, Maria Amélia Campos de. Desafios na formação médica: a contribuição da avaliação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 36, n. 2, p. 280-288, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Dispõe sobre a criação nas capitais dos estados 19 Escolas de Aprendizes e Artífices para o ensino profissional e gratuito. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 3 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. 1942a. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126678/decreto-lei-4073-42>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei 4.048**, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). 1942b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. 1942c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/19401949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei 6.141**, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/19401949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.821**, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-normaactualizada-pl.html>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 60.731**, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/19601969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 76/75**, de 23 de janeiro de 1975. O ensino de 2º grau na Lei 5.692/71. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/parecer%20761975%20o%20ensino%20de%202%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20761975%20o%20ensino%20de%202%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6545.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1982-1018;7044>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 4 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2.908**, de 17 de abril de 1997. Regulamentava o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogada pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 15/98**, de 1º de junho de 1998. Sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0401-0466\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0401-0466_c.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 4 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.3502**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano da. A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p.124-139, ago. 2006.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>>. Acesso em: 7 maio 2018.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRONBACH, Lee Joseph. Course improvement through evaluation. **Teachers College Record**, n. 64, p. 672-683, 1963.

\_\_\_\_\_. **Designing evaluation of educational and social programs**. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação como Desafio na Ordem Jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DAVINI, Maria Cristina. **Currículo Integrado**. [Material didático]. 1983. Disponível em: <[http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1216/Encontro3/Curriculo\\_Integrado\\_Davini.pdf](http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1216/Encontro3/Curriculo_Integrado_Davini.pdf)>. Acesso em: 7 maio 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvim, 1972. Disponível em: <[https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/deleuze-g\\_-guattari-f-o-anti-c3a9dipo-capitalismo-e-esquizofrenia-vol-3.pdf](https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/deleuze-g_-guattari-f-o-anti-c3a9dipo-capitalismo-e-esquizofrenia-vol-3.pdf)>. Acesso em: 7 maio 2018.

DOMÍNIO PÚBLICO. **Missão**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/Missao/Missao.jsp>>. Sem data de publicação. Acesso em: 17 out. 2016.

DRESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 11.929**, de 20 de junho de 2003. Institui o churrasco como "prato típico" e o chimarrão como "bebida símbolo" do Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/11.929.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ESTIVALETE, Emerson Bianchini. **Currículo integrado**: uma reflexão entre o legal e o real. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. A Cultura profissional dos Grupos de Pesquisa nos Institutos Federais: uma comunidade de práticas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 850-874, out./dez. 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 229-248, jul./dez. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**: excertos. Farroupilha: IFFarroupilha, 2011. Disponível em: <[http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto\\_ciavatta\\_ramos\\_o\\_trabalho\\_como\\_principio\\_educativo.pdf](http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf)>. Acesso em: 4 maio 2018.

\_\_\_\_\_. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do Currículo. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 143-155, jul./dez. 2002.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.



GOMES, Laurentino. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

GRILLO, Magno Souza. **Integração curricular**: um estudo sobre o curso técnico de nível médio de mecatrônica do *Campus* Charqueadas - IFSUL. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Dois estudantes do IFSul estão entre os finalistas do Prêmio RBS de Educação**. 2016. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/964-dois-estudantes-do-ifsul-estao-entre-os-finalistas-do-premio-rbs-de-educacao>>. Acesso em: 8 out. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. **Estudantes do IF Farroupilha vão realizar mobilização na Reitoria - veja programação**. 2016. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/ultimas-noticias/2504-estudantes-do-if-farroupilha-v%C3%A3o-fazermobiliza%C3%A7%C3%A3o-na-reitoria>> Acesso em: 8 out. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA ACRE (IFAC). **Alunos, sociedade civil e lideranças indígenas participam de diagnóstico no Campus Tarauacá**. 2016. Disponível em: <[http://portal.ifac.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=569](http://portal.ifac.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=569)> Acesso em: 8 out. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Estudante do IF baiano concorre a uma vaga no parlamento juvenil do Mercosul**. 2016. Disponível em: <<http://ifbaiano.edu.br/portal/blog/2016/09/30/estudante-do-if-baiano-concorre-a-uma-vaga-no-parlamento-juvenil-do-mercosul/>>. Acesso em: 8 out. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO SUL, *CAMPUS* OSÓRIO. **Estudante do campus participa de atividades na Câmara dos Deputados, em Brasília**. 2016. Disponível em: <<http://www.osorio.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=2126>>. Acesso em: 8 out. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO NORTE, *CAMPUS* MACAU. **Campus Macau promove o 1º Open Day na Área de Recursos Pesqueiros**. 2016. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/Campus/macau/noticias/Campus-macau-promove-o-1o-openday-na-area-de-recursos-pesqueiros>> Acesso em: 8 out. 2016.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

\_\_\_\_\_. Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 68, p. 21-28, fev. 1989.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: **Educação profissional: tendências e desafios**. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, Curitiba, Sindocefet-PR, 1999.

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

LIMA, Valdevez Marina do Rosário; RAMOS, Maurivan Güntzel. A Análise Textual Discursiva no estudo das concepções de interdisciplinaridade de professores de Ciências e Matemática. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1. p. 1243-1251. 2016. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/725/712>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, 2008.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004.

MARX, Karl. **O capital**. Vol. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MEDEIROS, Rita de Cássia Ramos; VALENTE, Geilsa Cavalcanti. A prática docente reflexiva baseada no currículo integrado: uma questão de competências. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 54, n. 2, p. 1-9, 2010.

MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MELO, Sérgio Gaudêncio Portela de. **A distribuição de recursos financeiros intraorganização**: um estudo de modelos no cenário da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Hermenêutica-Dialética como Caminho do Pensamento Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Caminhos do Pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

\_\_\_\_\_. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE 16/99**, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_le\\_gislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_le_gislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOROSINIA, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. p. 23-38.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POMBO, O. Para um modelo reflexivo de formação de professores. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 3, n. 2, dez. 1993.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES/MEC. **Missão e objetivos**. Disponível em: <[http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=102](http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=102)>. Acesso em: 17 out. 2016.

QUADROS, Fátima Alice Aguiar. **Currículo integrado: análise do processo de implementação no curso de enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

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

\_\_\_\_\_. Ensino Médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino Médio no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REDE FEDERAL. **Expansão da Rede Federal**. 2016. Disponível em: <<http://rede.federal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 17 out. 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

SANTOS, Antônio Sérgio Moreira. **O ensino de história no curso de agropecuária no Instituto Federal do Maranhão Campus Codó: construindo possibilidades de uma prática inter/transdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Antônio Marques de. **A Educação na Sociedade Feudal**. 2013. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/redacoes/3347526>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SAVIANI, Dermeval. A nova LDB: entrevista com Dermeval Saviani. **Pró-Posições**, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1990. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644508/11927>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77- 91.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, Manuel de Jesus A. As Escolas de Aprendizizes Artífices: estrutura e evolução. **Fórum Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 58-92, jul./set. 1982. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60628/58869>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

SOUZA, Márcia Christina Caetano de et al. Oficina sobre projeto pedagógico de curso de enfermagem: refletindo sobre inovações, desafios e potencialidades. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 3, n. 8, p. 67-73, dez. 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. In: TOZZI, Devanil A. (Org.). **Ideias: currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, 1995.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, maio/ago. 2008.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO ENTREGUE AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Para não identificar a cidade, seu nome foi coberto por uma tarja preta.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
– FACULDADE DE FÍSICA–  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

### Termo de Consentimento livre e esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar como entrevistado da pesquisa: **O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: SABERES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**, sob responsabilidade da mestrandia Anelise Volkweiss e orientação do Dr. José Luís Schifino Ferraro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Declaro que estou ciente de que as informações prestadas, por meio de questionário e participação em grupos focais, serão analisadas e utilizadas na pesquisa sem qualquer tipo de identificação.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO ENTREGUE AOS ESTUDANTES**

Para não identificar a cidade, seu nome foi coberto por uma tarja preta.



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE SO SUL  
– FACULDADE DE FÍSICA–  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

**Termo de Assentimento livre e esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, matrícula \_\_\_\_\_, estudante do \_\_\_\_\_ ano do Curso \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar como entrevistado da pesquisa: **O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: SABERES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**, sob responsabilidade da mestranda Anelise Volkweiss e orientação do Dr. José Luís Schifino Ferraro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Declaro que estou ciente de que as informações prestadas, por meio de questionário e eventual participação em grupos focais, serão analisadas e utilizadas na pesquisa sem qualquer tipo de identificação.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura



## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO ENTREGUE AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES

Para não identificar a cidade, seu nome foi coberto por uma tarja preta.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
– FACULDADE DE FÍSICA–  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

### Termo de Consentimento livre e esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo que meu (minha) filho(a) \_\_\_\_\_, estudante do Curso em \_\_\_\_\_ possa participar da pesquisa: **O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: SABERES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**, sob responsabilidade da mestranda Anelise Volkweiss e orientação do Dr. José Luís Schifino Ferraro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Declaro que estou ciente de que as informações prestadas, por meio de questionário e participação em grupos focais, serão analisadas e utilizadas na pesquisa sem qualquer tipo de identificação nominal do estudante.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
- FACULDADE DE FÍSICA-  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

Este questionário faz parte de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida pela pesquisadora Anelise Volkweiss no curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Tem por objetivo coletar informações que permitam: a) traçar o perfil dos profissionais em Educação que atuam neste câmpus; b) entender as percepções dos sujeitos da pesquisa no tocante à Integração c) comparar os dados obtidos entre os profissionais que participaram e os estudantes dos Cursos Integrados. Ressalta-se que os participantes não serão identificados nominalmente, tampouco serão fornecidos dados que possam, de alguma forma, identificá-los ou constrangê-los. Após a presente coleta de dados, os profissionais serão convidados, em data a combinar, a participar de grupos focais para discussão de temas pertinentes à pesquisa. A sua participação é muito importante. Desde já, muito obrigada!

### I – IDENTIFICAÇÃO GERAL

1. **Sexo:** ( ) Feminino ( ) Masculino

2. **Onde você nasceu (cidade/UF)?**

\_\_\_\_\_

3. **Procedência Urbana ou Rural?**

\_\_\_\_\_

### II – FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA

4. **Ano de conclusão do Ensino Médio (ou 2º Grau ou Colegial ou Médio Integrado):**

\_\_\_\_\_

5. **Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Médio?**

- ( ) Todo na escola pública ( ) Todo na escola particular  
( ) Maior parte na escola pública ( ) Maior parte na escola particular

6. **O Ensino Médio/ 2º Grau/ Colegial/ Médio Integrado foi cursado em qual período?**

- ( ) Diurno ( ) Noturno ( ) Maior parte diurno ( ) Maior parte noturno

7. **Que modalidade de Ensino Médio (Segundo Grau, Colegial) você concluiu?**

- ( ) Científico ou Formação Geral  
( ) Curso de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico  
( ) Curso de Ensino Médio Concomitante ao Ensino Técnico  
( ) Magistério  
( ) Outro: \_\_\_\_\_

8. **Em qual (is) Curso (s) Superior (es) você se formou?**

•Nome do Curso: \_\_\_\_\_  
Bacharelado ( ) Licenciatura ( ) Ambos ( )  
Instituição? \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

•Nome do Curso: \_\_\_\_\_  
Bacharelado ( ) Licenciatura ( ) Ambos ( )  
Instituição? \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

•Nome do Curso: \_\_\_\_\_  
 Bacharelado ( ) Licenciatura ( ) Ambos ( )  
 Instituição? \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**Atenção: As questões de 9 a 12 não são eliminatórias. Por gentileza, responder a todas.**

**9. Você tem Especialização (concluída)?**

( ) Não ( ) Sim, na área técnica/específica ( ) Sim, na Educação/no Ensino

Se sim, em qual Instituição? \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**10. Você tem Mestrado (concluído)?**

( ) Não ( ) Sim, na área técnica/específica ( ) Sim, na Educação/no Ensino

Se sim, em qual Instituição? \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**11. Você tem Doutorado (concluído)?**

( ) Não ( ) Sim, na área técnica ( ) Sim, na Educação/no Ensino

Se sim, em qual Instituição? \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**12. Você tem Pós-Doutorado (concluído)?**

( ) Não ( ) Sim, na área técnica ( ) Sim, na Educação/no Ensino

Se sim, em qual Instituição? \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**13. Está cursando no momento alguma pós-graduação em nível de especialização, mestrado, doutorado ou pós-doutorado?**

( ) Não

( ) Sim, iniciei antes de ingressar no Instituto

( ) Sim, iniciei após meu ingresso no Instituto

Se sim, na área técnica/específica ou na Educação/Ensino? \_\_\_\_\_

Em qual Instituição? \_\_\_\_\_

**III. SUA RELAÇÃO COM O INSTITUTO FEDERAL**

**14. Seu cargo é docente ou técnico no câmpus?** \_\_\_\_\_

**15. Distância da sua residência ao câmpus em que atua:**

( ) Moro na cidade em que está sediado o campus

( ) Até 50 Km de distância

( ) De 50 a 100 Km de distância

( ) Mais de 100 Km de distância

**16. Na época em que você cursava o Ensino Médio/ 2º Grau/Colegial, já havia ouvido falar nos Institutos Federais (ou Escolas Técnicas)?**

( ) Não ( ) Sim, muito ( ) Sim, pouco

**17. Você é efetivo ou substituto no cargo em que ocupa no Instituto Federal?**

( ) Efetivo. Cargo/Curso: \_\_\_\_\_

( ) Substituto. Cargo/Curso: \_\_\_\_\_

**18. Você já atuou em outros campi do Instituto Federal?**

( ) Sim, em outro(s) câmpus(campi) deste mesmo Instituto Federal

( ) Sim, em outro(s) câmpus(campi) de Instituto(s) Federal(ais) que não este

( ) Não

**19. O que inicialmente motivou seu ingresso no Instituto Federal? (é possível marcar mais de um item).**

- Garantia de estabilidade  
 Salário atraiu  
 Possibilidade de progressão  
 Acredita na proposta dos Institutos Federais, enquanto estabelecimentos de ensino, pesquisa e extensão  
 Estava desempregado/a e o concurso surgiu como uma interessante oportunidade de recolocação no mercado  
 Simplesmente porque apareceu a oportunidade do concurso  
 O fato de ser ex aluno/a de um Instituto Federal  
 Nunca pensei a respeito do que me motivou  
 Aquilo que um dia motivou meu ingresso, hoje já não motiva mais, como \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Outros. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**20. Neste ano de 2017, você participou de projeto(s) de pesquisa e/ou extensão no câmpus, seja como colaborador ou como coordenador?**

- Sim    Não

**21. Quais os fatores que, segundo suas percepções, motivaram o ingresso dos estudantes dos cursos integrados neste câmpus (até três, iniciando por aquele que você considera como o principal, o mais recorrente entre os estudantes).**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**22. Na sua opinião, o câmpus (nas dimensões processos pedagógicos, infraestrutura, currículo) atende aos desejos e aspirações educacionais e profissionais dos estudantes ingressos nos cursos integrados? Justifique.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**23. E quanto aos alunos, você acredita que eles pensam da mesma forma que você (com relação à pergunta acima)?**

- Não, eles pensam de forma diferente.  
 Sim, provavelmente pensam de forma muito parecida.  
 Em parte, acredito que existam visões similares, mas outras bastante destoantes.

Muito obrigada por participar desta pesquisa!  
Em breve serão informadas as datas de realização dos grupos focais.

Atenciosamente,  
Anelise Volkweiss

## APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES



### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL – FACULDADE DE FÍSICA– MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Este questionário faz parte de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida pela pesquisadora Anelise Volkweiss no curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Tem por objetivo coletar informações que permitam traçar o perfil dos estudantes que cursam Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, quanto ao seu interesse e motivação pelas práticas realizadas no câmpus. Ressalta-se que os participantes não serão identificados nominalmente, tampouco serão fornecidos dados que possam, de alguma forma, identificá-los ou constrangê-los. A sua sinceridade e seriedade ao responder as questões são fundamentais para levantarmos dados os mais fidedignos possíveis. Muito obrigada pela participação!

#### I – IDENTIFICAÇÃO GERAL

1. **Sexo:** ( ) Feminino ( ) Masculino
2. **Idade:** \_\_\_\_\_
3. **Onde você nasceu?** \_\_\_\_\_
4. **Em qual cidade você mora?** \_\_\_\_\_
5. **Possui irmãos/ãs?** ( ) Não ( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_
6. **Você atualmente trabalha ou faz estágio fora do Instituto no contraturno?**  
( ) Não  
( ) Sim, trabalho. Onde? \_\_\_\_\_  
O trabalho tem relação com o seu curso técnico? ( ) Sim ( ) Não  
( ) Sim, faço estágio. Onde? \_\_\_\_\_  
O estágio tem relação com o curso técnico? ( ) Sim ( ) Não

#### II. SUA RELAÇÃO COM O INSTITUTO FEDERAL

7. **Em qual curso você está matriculado/a?** \_\_\_\_\_
8. **Em qual ano do curso está? (1º, 2º, 3º ou 4º ano)** \_\_\_\_\_
9. **Qual (is) fator (es) motivaram seu ingresso no Instituto Federal? Se considerar mais de um, coloque entre parêntese o grau de motivação: 1 – o fator principal da motivação; 2 – o segundo fator que me motivou, e assim sucessivamente. Se for escolher somente um, basta um “x” entre parênteses.**  
( ) O Instituto Federal é próximo da minha casa  
( ) Meus pais/responsáveis me obrigaram e não tive outra alternativa senão prestar a prova de ingresso  
( ) Meus pais/responsáveis sugeriram e eu gostei da ideia  
( ) Considero o ensino de qualidade  
( ) Preciso me colocar logo no mercado de trabalho e o Instituto me oferece a possibilidade de um diploma que integra Ensino Médio ao Ensino Técnico  
( ) Influência dos amigos  
( ) Não consegui aprovação/vaga em outra escola de maior interesse  
( ) É gratuito  
( ) Eu me interessei pelo (s) curso(s) integrado(s) que o Instituto oferece  
( ) Pela possibilidade de realizar projetos de pesquisa científica e tecnológica  
( ) Visitei com minha escola o Instituto Federal na semana de prospecção, motivando meu ingresso  
( ) Outro. \_\_\_\_\_

**10. Você participa (ou já participou) de algum projeto de pesquisa e/ou extensão e/ou ensino promovido pelo câmpus?**

- ( ) Sim, já participei apenas em anos anteriores.  
( ) Sim, já participei em anos anteriores e agora em 2017.  
( ) Estou participando pela primeira vez neste ano.  
( ) Não, nunca participei, mas tenho interesse.  
( ) Não, nunca participei e não tenho interesse.

**11. Você gosta de ser um (a) aluno (a) do Instituto Federal? Tem orgulho? Justifique sua resposta.**

---

---

---

---

---

---

**12. Você considera que o câmpus (levando-se em conta currículo, infraestrutura, processos pedagógicos, formação do cidadão para o trabalho) atende sua aprendizagem e futura boa colocação no mercado de trabalho? Justifique sua resposta.**

---

---

---

---

---

---

**13. Você percebe integração de conteúdo teórico e de práticas entre as diferentes disciplinas do Curso? Qual seu posicionamento acerca disso?**

---

---

---

---

---

---

**Muito obrigada por participar desta pesquisa!**

Em breve serão informadas as datas de realização dos grupos focais (para aqueles que assim desejarem participar!

Atenciosamente,  
Anelise Volkweiss



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)