



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – IFPE - *CAMPUS* OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT**

ANGELINE SANTOS CASTRO

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO INTEGRADO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DOCENTE**

Olinda-PE

2019

ANGELINE SANTOS CASTRO

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO INTEGRADO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto

Olinda-PE

2019

C355e Castro, Angeline Santos.

Ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. / Angeline Santos Castro. – Olinda, PE: O autor, 2019.

125 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof^a. Dr. José Henrique Duarte Neto.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profep/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2019.

Inclui Referências e Apêndices.

Catálogo na fonte

Bibliotecária Andréa Cardoso Castro - CRB4 1789

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ANGELINE SANTOS CASTRO

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO INTEGRADO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA**
DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 28 de Agosto de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto
Instituto Federal de Pernambuco
Orientador

Prof^a. Dr^a. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de Pernambuco
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Furtado Soares Pontes
Universidade Federal da Paraíba
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

À Deus;

À minha família pelo amor incondicional e pela compreensão das ausências;

Ao meu companheiro de vida (Tácio Sandes) por me acompanhar nessa jornada com todo amor, compartilhando cada momento com cuidado e incentivo;

Ao Instituto Federal de Pernambuco - *Campus* Olinda por possibilitar a realização do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT;

Aos Professores do Programa PROFEPT pelas relevantes aprendizagens propiciadas à minha formação;

Ao meu orientador, Professor Doutor José Henrique Duarte Neto, por compartilhar os conhecimentos sempre de modo cuidadoso. Sua contribuição foi de grande valor durante este estudo;

Às Professoras Doutoras Edlamar Oliveira dos Santos e Ana Paula Furtado Soares Pontes pelas valorosas orientações no exame de qualificação;

À Gestão do IFAL - *Campus* Santana do Ipanema, na pessoa do Diretor Gilberto da Cruz Gouveia Neto, por permitir a realização da pesquisa e por incentivar os servidores no processo de formação acadêmica;

Aos docentes que participaram da pesquisa pelas contribuições e reflexões geradas nesta investigação;

À primeira turma do PROFEPT – *Campus* Olinda – IFPE pelas partilhas e incentivo. Em especial, à: Sheila, Luana, Valéria, Taciana e Daiana, que tornaram as idas a Olinda mais leves;

Aos amigos, em especial as (os) companheiras (os) do IFAL, que diretamente contribuíram para que essa etapa fosse concluída: Diego, Fernanda, Hilda e Izabel.

O papel da educação não é mostrar a face visível da lua, isto é reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram a nossa realidade imediata.

Saviani (2011)

RESUMO

Este estudo investigou o currículo no que concerne à construção de uma prática pedagógica estruturada numa concepção de educação omnilateral, que aponte para o horizonte da emancipação humana. Assim sendo, pretendemos responder a seguinte questão norteadora: de que modo a concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica está presente no currículo e na prática pedagógica dos docentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFAL? No decorrer da pesquisa, houve um esforço para mostrar a importância da organização de um projeto de Ensino Médio Integrado elaborado coletivamente e que contemple a efetivação do currículo integrado. Deste modo, temos como objetivo geral: analisar as práticas curriculares do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - *Campus Santana do Ipanema*, a fim de levantar subsídios que contribuam para o fortalecimento de práticas pedagógicas orientadas ao Ensino Médio Integrado; e, como objetivos específicos: discutir a concepção de Educação profissional, ensino médio integrado, currículo e currículo integrado, considerando os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, articulando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia em favor da formação humana; analisar como os docentes organizam a prática pedagógica no Ensino Médio Integrado, considerando os conhecimentos específicos de cada área e a integração com os conhecimentos da formação profissional; e elaborar uma proposta pedagógica composta por princípios e estratégias de integração curricular, a partir das práticas já vivenciadas pelos docentes e pelos pressupostos teóricos estudados, com a finalidade de fortalecer a prática pedagógica dos docentes que atuam no Ensino Médio Integrado. Procede-se como fundamento teórico metodológico o método dialético, porque estudamos a realidade em sua totalidade, levando em consideração o contexto histórico, político, econômico, entre outros. A abordagem é qualitativa em virtude da necessidade de se ter um contato direto com objeto de estudo, conhecendo suas singularidades. Os procedimentos de coleta de informações foram feitos a partir dos princípios da pesquisa bibliográfica e documental, de entrevistas semiestruturadas e de grupo focal. Para a análise das informações, tomamos como base a análise de conteúdo temática. Nesta investigação, recorreremos às seguintes fontes: livros, artigos e teses que abordam os temas educação profissional e tecnológica, ensino médio integrado, currículo, currículo integrado, concepções pedagógicas e pedagogia histórico-crítica. Os principais autores escolhidos para mediar essa discussão são: Moura (2007), Ramos (2012, 2014 e 2017), Ciavatta (2014), D. Saviani (2011), N. Saviani (1998), Duarte Neto (2013), Sacristán (1998 e 2010), Silva (2014), dentre outros. Ao final da pesquisa, elaboramos um produto educacional, o qual tem por tema *Práticas pedagógicas orientadas ao ensino médio integrado à educação profissional: proposta metodológica para o fortalecimento de práticas integradoras*. Por fim, é válido afirmar que a prática pedagógica no Ensino Médio Integrado em que acreditamos, fundamentada numa formação politécnica e omnilateral, ainda está no horizonte. Para alcançarmos tal prática, é necessário que continuemos com o propósito de construir um ensino médio integrado, que contribua para a superação da dualidade entre formação geral e formação profissional, fundamentado em uma concepção de educação que articule o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia orientada a emancipação humana.

Palavras-Chave: Ensino Médio Integrado. Currículo Integrado. Prática Pedagógica. Formação Humana.

ABSTRACT

This research studied the curriculum concerning the development of a pedagogical practice based on a conception of *omnilateral* education that leads to human emancipation. Therefore, we intended to answer the following guiding question: in what way is the conception of Secondary Education integrated to Professional and Technological Education present in the curriculum and in the pedagogical practice of professors from the Technical Vocational Course in Secondary Education integrated to Agriculture at IFAL? In the course of the research, there was an effort to show the importance of organizing an Integrated Secondary Education project that is elaborated collectively and contemplates the effectiveness of an integrated curriculum. Thus, the general objective was to analyze the curricular practices of the Integrated Technical Vocational Course in Secondary Education integrated to Agriculture at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Alagoas - Campus Santana do Ipanema, in order to find subsidies that contribute to the strengthening of pedagogical practices oriented to the integrated secondary education. The specific objectives were the following: to discuss the concept of professional education, integrated secondary education, curriculum and integrated curriculum, considering the foundations of historical-critical pedagogy and articulating work, science, culture and technology in favor of human development; to analyze how teachers organize the pedagogical practice in integrated secondary education, considering the specific knowledge of their school subjects and its integration with the knowledge of the vocational education; and to elaborate a pedagogical proposal composed of principles and strategies for curricular integration, based on the practices already experienced by the teachers and the theoretical framework, aiming at strengthening the pedagogical practice of the teachers who work in integrated secondary education. The methodological theory was based on the dialectical method, because we studied reality in its totality, taking into account history, politics, economy and other contexts. The approach was qualitative because of the need to have direct contact with the object of study in order to get to know its singularities. The procedures to collect information were based on the principles of bibliographic and documentary research, as well as semi-structured interviews and focus group. The data analysis was based on the thematic content analysis. In this research, we used the following sources: books, articles and theses that discuss the topics of professional and technological education, integrated secondary education, curriculum, integrated curriculum, pedagogical conceptions and historical-critical pedagogy. The main authors chosen to mediate this discussion were: Moura (2007), Ramos (2012, 2014 and 2017), Ciavatta (2014), D. Saviani (2011), N. Saviani (1998), Duarte Neto (2013), Sacristán (1998 and 2010), Silva (2014), among others. At the end of the research, we developed an educational product, which was entitled Pedagogical practices oriented to secondary education integrated to professional education: a methodological proposal to strengthen integrative practices. Finally, it is valid to affirm that the pedagogical practice in the Integrated Secondary Education we believe in, based on an omnilateral formation, is still on the horizon. In order to achieve that practice, we must keep working on the purpose of developing an integrated secondary education that contribute to overcoming the duality between general education and vocational education, based on a conception of education that articulates work, science, culture and technology in order to achieve human emancipation.

Keywords: Integrated Secondary Education. Integrated Curriculum. Pedagogical Practice. Human development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos Docentes Participantes da Pesquisa	53
Quadro 2 – Organização Curricular do Curso Técnico em Agropecuária	67
Quadro 3 – Docentes que atuam no Curso Técnico em Agropecuária - 2019	69
Quadro 4 – Categorias e Indicadores.....	70
Quadro 5 – Avaliação da Proposta Metodológica pelos Docentes.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET/AL – Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNEPTNM – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
GF – Grupo Focal
EM - Ensino Médio
EMI – Ensino Médio Integrado
EP – Educação Profissional
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
IFAL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PROFEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIT/AL – Centro Universitário Tiradentes de Alagoas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	17
1.1 UM RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ORIGEM DA DUALIDADE ESTRUTURAL.....	17
1.2 CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO E ENSINO MÉDIO INTEGRADO	25
1.2.1 Ensino Médio.....	25
1.2.2 Ensino Médio Integrado.....	29
2 CURRÍCULO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS	36
2.1 O QUE É CURRÍCULO?	36
2.2 CURRÍCULO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	40
2.2.1 Currículo e Saber escolar	41
2.3 CURRÍCULO INTEGRADO	45
2.3.1 Sistematização do Currículo Integrado.....	49
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	52
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	52
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	53
3.3 COLETA DAS INFORMAÇÕES	54
3.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	58
3.5 PRINCÍPIOS ÉTICOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA	59
4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO IFAL E DO <i>CAMPUS</i> SANTANA DO IPANEMA	60
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA	64
4.3 ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	69
4.3.1 Ensino Médio Integrado.....	70
4.3.2 Integração Curricular	73

4.3.3 Prática Pedagógica	80
5 PRODUTO EDUCACIONAL – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ORIENTADAS AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O FORTALECIMENTO DE PRÁTICAS INTEGRADORAS	84
5.1 FINALIDADES E OBJETIVO.....	84
5.2 PROCEDIMENTOS DE ELABORAÇÃO	85
5.3 APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO	86
5.3.1 Resultados da Aplicação	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	99
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA	102
APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	103
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL.....	104

INTRODUÇÃO

A educação Profissional (EP) surgiu no Brasil no período colonial marcada por uma assistência, que tinha por objetivo inicial atender os “marginalizados da sociedade”, e, em seguida no início do século XX, acatar as demandas do mercado de trabalho. Ao longo desse movimento histórico, que promoveu e promove a dualidade estrutural, separando a formação geral da formação profissional, a EP foi desenvolvida com a finalidade de atender ao mercado, não considerando a formação emancipatória dos sujeitos. Nesse contexto, o Ensino Médio, enquanto última etapa da educação básica, passou por diversas discontinuidades na história da educação brasileira, de modo majoritário promovendo a dualidade estrutural, ofertando a formação geral para elite, que teria acesso ao ensino superior, e a formação profissional para os mais pobres. Atendendo, assim, a necessidade de mão de obra do mercado de trabalho.

Durante a década de 80, houve um grande movimento dos educadores em busca da aprovação de uma lei de diretrizes e bases da educação que proporcionasse o Ensino Médio Integrado à educação profissional com base em uma educação politécnica. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Nº 9.394/1996) aprovada separou o ensino propedêutico do profissional, transformando a EP em um processo de educação continuada não vinculada a nenhuma etapa da educação básica, podendo ocorrer apenas de forma articulada. A LDB conduziu uma série de mudanças na educação, entre elas destacamos o Decreto Nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Esse Decreto regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos de 39 a 42 da Lei Nº 9.394/96 como uma forma de conformação para a luta dos educadores.

O ensino médio sistematizado na última LDB aponta como uma das finalidades a preparação para o trabalho. O texto da Lei faz referência a uma perspectiva de acomodação nas ocupações, ou seja, de adaptação ao mercado do trabalho e não a uma compreensão do trabalho como essência humana, estabelecendo uma relação direta entre educação e trabalho, como propõem o Ensino Médio Integrado (EMI).

Em 2004, após um longo período de debate, foi aprovado o Decreto 5.154/04, que regulamenta a EP, normatiza a possibilidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e coloca como alternativa a integração entre formação geral e formação profissional. Com esse decreto, tem-se retomado o movimento que propõe

a integração entre educação e trabalho, principalmente, no âmbito dos Centros Federais de Educação.

É nesse contexto que pretendemos fazer a análise do ensino médio, numa perspectiva integrada com a Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - *Campus* Santana do Ipanema.

Nesse sentido, entendemos que é direito social o acesso ao saber sistematizado, que promova o desenvolvimento amplo dos indivíduos. Dessa forma, o ensino integrado deve ser entendido como uma concepção pedagógica que demanda uma formação ampla a partir dos fundamentos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Assim, concebemos o Ensino Médio Integrado enquanto uma concepção pedagógica que visa a formação humana:

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular: ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno (CIAVATTA, 2012, p. 94).

É necessária a busca constante de se construir um ensino médio integrado, que supere a dualidade entre formação geral e formação profissional e que tenha como objetivo a formação humana, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Para melhor compreendermos a concepção de Ensino Médio Integrado, também, evidenciaremos o estudo sobre o currículo, destacando a sistematização do currículo integrado. O currículo tem a função na práxis educativa de selecionar, organizar e socializar os conhecimentos historicamente elaborados em consonância com as finalidades da educação. O currículo integrado sistematiza os conhecimentos e estrutura o processo de ensino e aprendizagem de maneira que os conceitos sejam compreendidos em sua totalidade (RAMOS, 2012).

Nessa conjuntura, a inquietação que motivou o desenvolvimento da pesquisa surgiu a partir de 2011, quando ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) - *Campus* Santana do Ipanema, enquanto Pedagoga lotada na coordenação pedagógica. Nesse período, deparei-me com o desafio de

trabalhar com o EMI, no momento em que se dava a sua implantação no *Campus*. Diante desse desafio, comecei a estudar sobre a EPT e o EMI.

Em 2017, ingressei no programa de mestrado do qual a presente pesquisa faz parte com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre o EMI e poder ampliar esse debate no meu campo de trabalho. Assim, a opção por investigar essa temática decorre do desejo e da necessidade de me aprofundar nos fundamentos do Ensino Médio Integrado, com a intenção de contribuir com as discussões que possam orientar a prática pedagógica integrada, fundamentada na formação omnilateral, ou melhor, na formação do ser humano integralmente, nas dimensões física, mental, cultural, política e científico-tecnológica.

Desse modo, este estudo tem como objeto o currículo no que concerne à construção de uma prática pedagógica estruturada numa concepção de educação omnilateral, que aponte para o horizonte da emancipação humana.

Assim sendo, pretendemos responder a seguinte questão norteadora: de que modo a concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica está presente no currículo e na prática pedagógica dos docentes do Curso Técnico integrado em Agropecuária do IFAL?

Diante da problematização apresentada, temos como objetivo geral: Analisar as práticas curriculares do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - *Campus* Santana do Ipanema, a fim de levantar subsídios que contribuam para o fortalecimento de práticas pedagógicas orientadas ao Ensino Médio Integrado. E como objetivos específicos:

- Discutir a concepção de Educação Profissional, Ensino Médio Integrado, Currículo e Currículo Integrado, considerando os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, articulando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia em favor da formação humana;
- Analisar como os docentes organizam a prática pedagógica no Ensino Médio Integrado, considerando os conhecimentos específicos de cada área e a integração com os conhecimentos da formação profissional;
- Elaborar uma proposta pedagógica composta por princípios e estratégias de integração curricular a partir das práticas já vivenciadas pelos docentes e pelos pressupostos teóricos estudados, com a finalidade de fortalecer a prática pedagógica dos docentes que atuam no Ensino Médio Integrado.

Esse é um estudo de abordagem qualitativa em que fizemos a opção pelo método dialético, pois objetivamos compreender a realidade em sua totalidade, levando em consideração o contexto histórico, político, econômico, entre outros. O campo de pesquisa escolhido foi o Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) - *Campus Santana do Ipanema*, o trabalho de campo permitiu-nos a aproximação com o universo empírico do objeto de estudo. Os participantes da pesquisa são os docentes (licenciados e bacharéis) do referido curso, que possuem no mínimo um ano de atuação no curso. A coleta de informações com os sujeitos da pesquisa foi realizada por meio de dois procedimentos: a entrevista e o grupo focal. Para a análise das informações tomamos como base a análise de conteúdo temática.

A dissertação está dividida em 5 (cinco) capítulos. A seguir apresentamos o conteúdo deles:

No capítulo I, discutimos sobre a concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, inicialmente fazemos um recorte histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, explicando a origem da dualidade estrutural e, na sequência, apresentamos a discussão sobre o Ensino Médio e o Ensino Médio Integrado, apresentando as diretrizes legais e as bases conceituais. Para isso, fundamentamo-nos, principalmente, em: Ciavatta (2014), Ciavatta; Ramos (2011), Kuenzer (2017), Moura (2007), Ramos (2014, 2017) Saviani (2011a, 2007) e Silva (2014). A fim de mediar esse debate, também, consultamos algumas legislações (leis, decretos, e resoluções) relacionadas ao Ensino Médio e à Educação Profissional.

No capítulo II, abordamos as concepções teóricas de currículo, contextualizando o currículo à luz da pedagogia histórico-crítica e, também, a partir do currículo integrado. Quando se trata de compreender o currículo na educação, não existe consenso entre os pesquisadores, desse modo, para mediar essa discussão recorreremos aos seguintes autores: Duarte Neto (2013), Sacristán (1998, 2010), Ramos (2012), D. Saviani (2011b) e N. Saviani (1998).

No capítulo III, apontamos o percurso teórico-metodológico dessa investigação. Por consequência, abordamos o tipo de pesquisa, os participantes da pesquisa, a coleta das informações, a análise das informações e os princípios éticos envolvidos na pesquisa. Esse debate foi fundamentado, principalmente, em: Esteves (2006), Gatti (2005), Gil (2008), Minayo (2009) e Lakatos; Marconi (2010).

No capítulo IV, apresentamos a análise e discussão dos resultados coletados no campo de pesquisa. Esse capítulo está dividido em três seções: caracterização do IFAL e do *Campus* Santana do Ipanema a partir dos dados levantados no plano de desenvolvimento institucional, no projeto político pedagógico institucional e no projeto pedagógico do curso técnico integrado em agropecuária; caracterização do curso técnico integrado em agropecuária, análise feita a partir Projeto Pedagógico do Curso; e análise da prática pedagógica dos docentes no EMI, sistematizado com base na fundamentação teórica, referida anteriormente, e nos depoimentos dos docentes adquiridos nas entrevistas e na sessão do grupo focal.

No capítulo V, apresentamos o processo de elaboração do produto educacional. Trata-se de uma Proposta Metodológica, que foi composta por princípios e estratégias que podem contribuir para a integração curricular, fundamentada nas práticas vivenciadas pelos docentes e nos pressupostos teóricos estudados, com a finalidade de fortalecer a prática pedagógica dos docentes que atuam no Ensino Médio Integrado.

Por fim, nas considerações finais, fazemos a síntese desse estudo, almejando que essa pesquisa promova outras discussões sobre práticas pedagógicas orientadas ao Ensino Médio Integrado.

1 CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como um meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo (RAMOS, 2012, p. 125).

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica sobre as bases do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, buscando compreender como se construiu esse processo de elaboração na educação brasileira.

Inicialmente, expomos um percurso histórico da educação profissional e tecnológica, discorrendo sobre a origem da dualidade estrutural, debateremos a história da (EP) no Brasil a partir da evolução das Leis, Resoluções e Decretos educacionais. Na sequência, trazemos a discussão sobre o Ensino Médio e o Ensino Médio Integrado, discorrendo sobre o que determina a LDB e as diretrizes curriculares, assim como as suas bases conceituais.

1.1 UM RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ORIGEM DA DUALIDADE ESTRUTURAL

Moura (2007) faz uma ótima contextualização da educação profissional no Brasil explicando a origem dual de sua estrutura, mostrando que a educação profissional emerge no período colonial com a criação do Colégio das Fábricas em 1809, com a escola de belas artes em 1816, com o instituto comercial no Rio de Janeiro em 1861, entre outras. Essas escolas foram criadas para atender aos indivíduos que estavam à margem da sociedade, segundo Moura (2007, p. 6):

[...] a Educação Profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista de 'amparar os órfãos e os desvalidos da sorte'. Ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes.

No início do século XX, ainda com um pensamento assistencialista, a EP começa a atender às demandas do mercado de trabalho. Com a chegada da indústria e a ampliação das atividades agrícolas, começam a surgir as Escolas de Aprendizes Artífices, que preparam para atuar na indústria, e o ensino agrícola, reforçando a

separação da sociedade de classes. A criação dessas escolas evidencia um pequeno avanço na EP no Brasil, “pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria” (MOURA, 2007, p. 7).

No período Vargas, com a crescente industrialização e a pressão para que a educação prepare para as demandas econômicas, é estabelecida a reforma Capanema, que aprova uma série de leis e decretos que reforçam a dualidade estrutural.

A partir de 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas e, com isso, passam a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Desse ano em diante, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação (MACHADO 1982 apud SETEC-MEC, 2010, p. 11).

Desse modo, o ensino médio (EM) foi estruturado em dois ciclos: o ginasial e o colegial, com duração de quatro anos e três anos, respectivamente, incluindo o ensino secundário e o técnico-profissional. Consequentemente, o profissional dividiu-se em industrial e agrícola, e o secundário manteve-se no entendimento anterior, reservado à elite (SAVIANI, 2011a). E assim:

Do ponto de vista da concepção, o conjunto de reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior (SAVIANI, 2011a, p. 269-270).

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei Nº 4.024/1961 –, foi permitido aos estudantes dos cursos secundários e técnicos o acesso ao ensino superior. Entretanto, essa possibilidade não alterou muito a realidade, pois os estudantes dos cursos técnicos tinham pouca ou nenhuma preparação para poder concorrer a uma vaga no ensino superior (MOURA, 2007).

Enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do ensino médio, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado. Com a crise dos

empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, fracassou a tentativa de se integrar projetos pessoais a um projeto de nação e de sociedade (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

A segunda LDB (Lei Nº 5.692/1971) faz uma grande reforma no EM e o torna profissionalizante para todos. O Art. 5º da Lei diz que o currículo do 2º grau será organizado por uma parte formada pela educação geral e outra pela parte especial, que será de habilitação profissional. Em 1971, “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) transforma, de maneira compulsória, todo currículo do segundo grau em técnico-profissional, reflexo desse momento histórico. Um novo paradigma estabelece-se: formar técnicos sob o regime da urgência” (SETEC-MEC, 2010, p. 11). Em virtude da mudança, as escolas técnicas aumentaram os números de matrículas.

Mesmo com a proposição da Lei, apenas as escolas públicas ofertaram a educação profissional e, infelizmente, por falta de recursos financeiros e formação inadequada de seus profissionais, a proposta curricular foi organizada de forma que pouco contemplava o estudo das ciências, das artes e das letras (ensino propedêutico), o que provocou uma formação desarticulada entre conhecimentos gerais e profissionais. Enquanto as escolas privadas organizaram seus currículos atendendo a preparação para o ensino superior (MOURA, 2007). Mais uma vez, em termos práticos, a dualidade estrutural permanece, pois a obrigatoriedade da educação profissional foi para atender às demandas de mão de obra.

A década de 1980 é apontada por diversos indicadores econômicos como “década perdida”. “Esse clima negativo projetou, também no campo educacional, o diagnóstico de década perdida” (SAVIANI, 2011a, p. 402). Entretanto, em uma análise histórica, Saviani (2011a) aponta justamente o contrário, que ocorreu uma efervescência no campo educacional, com a construção de vários movimentos contra hegemônicos no país.

[...] a análise histórica não condicionada pelos revezes da virada dos anos 1980 para os 1990 permite constatar que, é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a. Os anos de 1980 inauguram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES),

surgidos, respectivamente, em 1979, 1977 e 1978. Mas, além dessas entidades destinadas a congregar educadores independentes de sua vinculação profissional, a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas (SAVIANI, 2011a, p. 402).

Portanto, pode-se afirmar que essa foi uma década marcada por muitas descontinuidades na educação nacional, mas, ainda assim, podemos considerar que tivemos o aumento das produções acadêmico-científicas. Além disso, muitas mudanças ocorrem no final da década de 1980 e início da década de 1990, com a aprovação da Constituição Federal de 1988, conforme apresenta Silva (2014, p. 50):

O conteúdo dessa Constituição, posterior a uma ditadura militar, demonstra avanços jurídico-constitucionais obtidos pelos brasileiros, ao ampliar e reconhecer direitos sociais tais como a universalização do direito à educação em todos os seus níveis, com obrigatoriedade da oferta por parte do Estado concentrada ainda no ensino fundamental. No entanto já prevê progressiva extensão dessa obrigatoriedade ao ensino médio; atendimento a pessoas com deficiência; autonomia das universidades; ensino baseado nos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; estabelecimento de percentual mínimo de investimento em Educação, sendo 18% para a União e 25% para Estado, Distrito Federal e Municípios.

Durante esse período, houve um grande movimento dos educadores¹ em busca da aprovação de uma LDB que promovesse o Ensino Médio Integrado à educação profissional. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996) aprovada, separa o ensino propedêutico do profissional, transformando a EP em um processo de educação continuada não vinculada a nenhuma etapa da educação básica, podendo ocorrer apenas de forma articulada.

¹ A definição do texto da LDB 9.394/96 não se restringiu aos bastidores do Congresso Nacional ou aos interesses do neoliberalismo em expansão; também produziu debates na academia, motivando intelectuais brasileiros que combatiam a vertente neoliberal e defendiam uma educação de qualidade social no Brasil. Contudo, mesmo recém saídos de uma ditadura militar, vivendo um período de abertura política e diante da defesa da construção de uma educação que pudesse atender aos anseios da classe trabalhadora, o pêndulo das ideias então em disputa inclinou-se para a hegemonia do capital, reforçando a ideologia e o poder político vigentes (SILVA, 2014, p. 99-100).

O texto é minimalista e ambíguo em geral e, em particular, no que se refere a essa relação ensino médio e educação profissional. Assim, o ensino médio está no Capítulo II que é destinado à educação básica, constituindo-se em sua última etapa. Enquanto isso, a educação profissional está em capítulo distinto (Capítulo III), constituído por três pequenos artigos. Como a educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto (MOURA, 2007, p. 16).

A nova LDB reitera o processo de separação entre o EM e a educação profissional, dando ênfase apenas ao desenvolvimento de aptidões e reforçando a dualidade estrutural. Ela orientou uma série de reformas na educação, entre elas destacamos o Decreto Nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Esse Decreto vem apenas regulamentar o § 2º do art. 36 e os artigos de 39 a 42 da Lei Nº 9.394/96 como uma forma de conformação para a luta dos educadores. No decreto:

Os níveis para a educação profissional foram definidos como básico, técnico e tecnológico. O nível técnico destinava-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ter organização curricular própria e independente do primeiro, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (art. 5º). Com isto instituiu-se a separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional (RAMOS, 2014, p. 59).

O Decreto Nº 2.208/97 direciona os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) para uma outra forma de organização didático-pedagógica, reduzindo-os a formação de meros técnicos. “Um caminho inverso, portanto, ao sentido mesmo de educação tecnológica enquanto base ou fundamento científico das diferentes técnicas e de formação humana nos campos social, político e cultural” (FRIGOTTO, 2007, p. 1140).

A posição descolada da educação profissional em relação ao sistema educacional, assim como as políticas de formação para o trabalho passaram a ser orientadas para os programas de capacitação de massa. As escolas técnicas deixaram de oferecer ensino médio profissionalizante para oferecer cursos técnicos concomitantes ou

sequenciais a esses. A formação destinada a trabalhadores com baixo nível de escolaridade passou a ser compartilhada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho. As ações engendradas por ambos os Ministérios, entretanto, mantiveram-se desarticuladas entre si, em relação à educação básica e a políticas de geração de trabalho, emprego e renda (RAMOS, 2014, p. 47).

Nesse período, além disso, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução Nº 03/98) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução Nº 04/99). Essa última é organizada nos moldes do decreto Nº 2.208/97, separando o ensino médio da EP objetivando uma a formação apenas para atuar no mercado de trabalho, tendo em vista apenas o sistema produtivo (SILVA, 2014). Ambas as resoluções dispõem sobre a organização dos currículos por competências².

Em 2004, houve a revogação do Decreto Nº 2.208/97 e a aprovação do Decreto Nº 5.154/04, isso veio a ocorrer após um longo processo de reivindicação por parte das organizações científicas, culturais e sindicais. O Decreto Nº 5.154/04 orienta que “o ensino médio integrado amplia de três para quatro anos este nível de ensino para permitir ao jovem uma formação que articule ciência, cultura e trabalho” (FRIGOTTO, 2007, p. 1141).

O Decreto Nº 5.154/04 estabelece as formas de organização da educação profissional que passam a ser desenvolvidas por meio de cursos e programas de: I–formação inicial e continuada de trabalhadores; II–educação profissional técnica de nível médio; e III–educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Em relação ao Decreto Nº 2.208/97, o Decreto Nº 5.154/04 traz um ganho político, que consiste na possibilidade de ofertar a educação profissional técnica de nível médio na forma integrada (artigo 4º), ou seja, em poder pensar a formação de nível médio a partir de uma sólida formação básica, por meio da integração entre os conhecimentos da base científica e tecnológica e os conhecimentos da profissionalização (SILVA, 2014, p. 66).

A partir do Decreto Nº 5.154/04 temos uma oportunidade de combate a dualidade estrutural, pois ele retoma a possibilidade do EM na forma integrada, orientado pela formação humana que priorize a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo

²Essa pedagogia apoia-se, portanto, em alguns valores do pragmatismo, quais sejam: aprendizagens significativas são aquelas que o indivíduo realiza por si mesmo e devem ser dirigidas pelos interesses e necessidades do próprio estudante; é mais importante que o aluno desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas (RAMOS, 2011, p. 58-59).

o trabalho como princípio educativo. Apesar disso, apresenta a possibilidade da forma concomitante, que separa o ensino médio propedêutico da educação profissional, podendo as formações serem ofertadas em instituições diferentes.

Em 2008, é sancionada a Lei Nº 11.741, de 16 de julho, que modifica alguns dispositivos da LDB (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), redimensionando e institucionalizando as ações da educação profissional técnica de nível médio. Dessa maneira, dispendo sobre a forma de organização da educação profissional na forma integrada, concomitante e, também, na modalidade para jovens e adultos. Assim a EP pôde ser ofertada de forma integrada, concomitante e subsequente. Ademais, em seu Art. 36-A, a Lei destaca que “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996).

Ainda em 2008, o governo federal institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica³, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A partir dessa criação, muda-se a configuração dos CEFETs e das escolas Agrotécnicas que agora se transformam em Institutos Federais e ocorre a ampliação do número de vagas em todo o Brasil. Então, é possível afirmar que os Institutos Federais surgem:

[...] como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de **educação profissional e tecnológica** em diferentes níveis e modalidades de ensino (SETEC-MEC, 2010, p. 18, grifo nosso).

Assim os Institutos Federais (IFs) ofertam Educação Profissional e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, qualificando os estudantes para a atuação profissional nos diversos setores econômicos, priorizando o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008). Desse modo, amplia os níveis e modalidades de ensino atendidos pela educação profissional e insere a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. As ofertas

³ É composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2018).

contemplam da educação básica à pós-graduação (FIC, médio integrado, médio concomitante, subsequente, graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*).

Em 2012, tivemos um pequeno avanço na EP que foi a normatização da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio. Após um longo período de discussões, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁴, por meio do Parecer CNE/CEB Nº 11/12, de maio de 2012.

Diante do que até então existia em termos de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, houve avanços em termos teóricos e conceituais, fruto sempre de tensões advindas de projetos em disputa e que tornam tais diretrizes um documento híbrido, que incorpora, por um lado, algumas das sugestões de entidades e instituições empenhadas na construção de políticas que defendem uma concepção de educação que priorize a formação omnilateral e politécnica dos estudantes brasileiros, e, por outro lado, mantém concepções defendidas não só de conselheiros do Conselho Nacional de Educação, mas também de instituições de ensino e do empresariado que compreendem que a formação desses estudantes deva se dar através do desenvolvimento de competências profissionais, sem uma formação mais abrangente que tome como centralidade o ser humano em detrimento do sistema produtivo capitalista (SILVA, 2014, p. 75).

Como não podia ser diferente, a educação é sempre um território de muitas disputas e contradições. Assim as nossas legislações e orientações curriculares também expressam esses contrassensos. Mesmo assim, entendemos que as diretrizes apontam para construção de um currículo integrado. Contudo, são os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e as condições materiais que concretizarão ou não a integração (SILVA, 2014).

Tal integração ainda representa um impasse, haja vista que as mudanças propostas pelas legislações anteriores, no que concerne os projetos de EM, sempre estiveram voltados para o atendimento do mercado e não centrados na formação dos sujeitos. Ainda assim, é importante compreender o movimento histórico que promoveu e promove a dualidade estrutural, mas devemos entender que ele não finda no século XXI. Portanto, é mister a busca constante de se construir um Ensino Médio Integrado “[...] que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o

⁴Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012.

foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores”. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Desta forma, refletiremos a seguir sobre a concepção de ensino médio e Ensino Médio Integrado.

1.2 CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO E ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Antes de adentrarmos na concepção de Ensino Médio Integrado, convém situar como é organizado o ensino médio na educação brasileira.

1.2.1 Ensino Médio

O EM compõe a última etapa da educação básica. E, de acordo com o Art. 35 da LDB (Nº 9.394/96), terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - **a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando**, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Ainda que a LDB aponte como uma das finalidades do ensino médio a preparação para o trabalho, o texto faz referência a uma perspectiva de acomodação as ocupações, ou seja, ao mercado de trabalho e não a uma compreensão do trabalho como essência humana, estabelecendo uma relação direta entre educação e trabalho. Para Saviani (2007, p. 160), no ensino médio:

[...] a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

Assim, no ensino médio, já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

A cada dia nos distanciamos mais do entendimento de Saviani (2007) sobre a concepção de EM, visto que, em 2017, foi aprovada a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que reformulou o ensino médio e alterou a LDB. O EM teve o currículo, a concepção de formação dos estudantes e as formas de organização alteradas radicalmente. No entanto, [...] “a atual reforma não é nova, mas representa um retrocesso de concepções e de formas curriculares nessa etapa da escolaridade que é importante para a consolidação de conhecimentos gerais” (SANDRI, 2017, p. 133).

Nesse paradigma, as grandes mudanças são em relação à carga horária e organização curricular, a referida Lei estabelece uma ampliação da carga horária, de forma progressiva, para 1.400 horas. Assim os sistemas de ensino devem atingir, em no máximo, 5 anos a carga horária de 1.000 horas (ano), perfazendo a carga horária diária de 5 horas, até atingir gradualmente o regime integral com 7 horas diárias (KUENZER, 2017).

A outra grande ênfase da reforma é a possibilidade de flexibilização do ensino médio por intermédio dos itinerários formativos, com redução de cursos. Conforme o Art. 36 da LDB, “o currículo do ensino médio será composto pela base nacional comum curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

Sob a justificativa da flexibilização das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens, a organização curricular passa a admitir diferentes percursos. Assim, da carga horária total, no máximo 1.800 horas serão comuns, atendendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e incluindo a parte diversificada prevista no art. 26 da Lei Nº 9394/1996; o art. 35 a da Lei Nº 13.415/2017, em seu quinto parágrafo, contudo, estabelece apenas a duração máxima do conteúdo curricular comum, “de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. Isso pode significar autonomia dos sistemas de ensino para propor uma carga horária menor, uma vez que a Lei não estabelece o mínimo. A carga horária de componentes curriculares

comuns corresponde a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço (KUENZER, 2017, p. 334).

Com a reforma, o currículo do ensino médio foi fragmentado, pois será organizado por itinerários formativos, segundo os quais as escolas só terão que ofertar, obrigatoriamente, nos três anos: língua portuguesa e matemática. As demais disciplinas deverão ser ofertadas, mas não necessariamente durante todo percurso formativo, ou seja, podem ser organizadas em módulos, sistema de créditos, entre outros formatos.

Assim, os itinerários formativos podem ser organizados com base nas áreas do conhecimento – linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional –, a partir de diferentes formatos de organização curricular – módulos e créditos; convênios com instituição de educação à distância; demonstração prática e experiências; e cursos ofertados em centros e programas. Essa reformulação fragmenta o ensino e prejudica o acesso ao ensino superior dos jovens oriundos das escolas públicas, pois a:

Oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento. Da mesma forma, o aluno pode cursar mais de um itinerário, desde que haja vaga (dependendo da carga horária, isso só será possível na forma subsequente). Todos os certificados habilitam à continuidade de estudos no ensino superior, contudo o itinerário cursado reduz as possibilidades de sucesso em processos seletivos para áreas diferentes da cursada, o que levará os alunos a frequentarem cursos preparatórios, que acabam sendo incentivados pela nova proposta (KUENZER, 2017, p. 335).

Igualmente, tal reforma é estendida para a educação profissional, pois a trata apenas como um itinerário formativo, atingindo diretamente toda a concepção de Ensino Médio Integrado defendida pelos IFs. Ante o exposto, vê-se que estamos vivendo tempos de retrocesso nos termos do Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Ainda, é importante mencionar que, o Art. 12, inciso V, discorre que a formação técnica profissional deve ser organizada com base em: qualificação

profissional, adaptação, competitividade, produtividade e inovação, conforme descrito abaixo:

V formação técnica e profissional – desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a **qualificação profissional dos estudantes** para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para **adaptar-se às novas condições ocupacionais** e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Desse modo, o itinerário que trata da educação profissional pode ser ofertado a partir de sistemas de módulos e créditos com terminalidades próprias, assim como, podem ser realizados convênios com instituições de ensino profissional privadas com ofertas presenciais e à distância, além de reconhecimento de cursos/módulos desenvolvidos em outros espaços (KUENZER, 2017).

Apesar disso, a EPT de nível médio continua orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁵, que permite um trabalho numa perspectiva integrada. O CONIF⁶, em novembro de 2018, propôs as Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio como política prioritária na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com o objetivo inicial de manter as ofertas de EMI na rede federal e garantir que sejam mantidos todos os componentes curriculares da formação básica, articulação com a educação profissional e a formação humana integral. Entretanto, sabemos que já existe uma articulação no Conselho Nacional de Educação (CNE) para Alteração das diretrizes para educação profissional de nível médio, nos termos da reforma do ensino médio.

Em virtude da alteração do ensino médio, em 08 de novembro de 2018, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou as “novas” Diretrizes Curriculares do Ensino Médio⁷. O texto é marcado por orientações teóricas

⁵ Resolução Nº 6, DE 20 de setembro de 2012.

⁶ Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

⁷ Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018 – que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

contraditórias, voltado para competências, centrado em itinerários formativos, numa abordagem que evidencia os interesses do mercado de trabalho. Apesar de dizer no Art. 11, § 4º, que “devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas” (BRASIL, 2018). Diante do exposto, observamos que o currículo está centrado em competências e na superficialidade dos conteúdos, apenas dando orientações para o que já estava descrito na reforma do ensino médio.

A seguir, abordaremos a concepção de Ensino Médio Integrado, apresentando as diretrizes legais e as bases conceituais.

1.2.2 Ensino Médio Integrado

A ⁸Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, enfatiza, no seu Art. 7º, que os IFs têm como uma de suas finalidades “ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, grifo nosso). Destarte, pretendemos fazer uma análise do ensino médio numa perspectiva integrada com a EPT.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Art. 8º, §1º, o EMI deve:

[...] visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica, atendendo tanto a estas Diretrizes, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e às diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino.

Desse modo, o EMI propõe a articulação entre a formação geral (ensino propedêutico) e a educação profissional. Assim provendo a relação entre teoria e prática, a problematização do trabalho como princípio educativo, a integração entre

⁸ Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

os vários componentes curriculares, a pesquisa como princípio pedagógico e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A EPT de nível médio deve organizar seus currículos numa perspectiva que proporcione aos estudantes:

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

Assim temos a sistematização do EMI como base no **trabalho**, na **ciência**, na **tecnologia** e na **cultura** visando à formação integral dos estudantes. A seguir, detalharemos cada um desses aspectos que orientam a elaboração dos projetos de EMI.

O trabalho aqui entendido como essência humana, sentido ontológico, ou seja, como princípio educativo, compreende o “processo histórico da produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (RAMOS, 2014, p. 91). Mas, também, precisamos pensar o trabalho em seu sentido histórico, como prática econômica, que nos é imposto na sociedade capitalista e que justifica a oferta dos cursos técnicos preparatórios para atuação nas profissões. No entanto, quando tomamos por base o trabalho nessas duas concepções, formamos uma perspectiva de preparação para o mundo do trabalho.

A ciência é constituída dos conhecimentos produzidos pela humanidade no processo orientado pelas relações humanas e de trabalho. Assim sendo, a ciência “[...] conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados

historicamente no movimento permanente de construção de novos conhecimentos” (RAMOS, 2014, p. 89).

A tecnologia advém do desenvolvimento técnico a partir dos avanços da ciência. E assim é compreendida “[...] como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)” (RAMOS, 2014, p. 89).

A cultura é formada pelos valores e as normas que nos constitui enquanto grupo social. Dessa maneira, a formação integrada deve provocar a análise sobre a diversidade cultural apresentada nos diversos segmentos sociais, através das manifestações e obras artísticas constituídas em diferentes períodos históricos (RAMOS, 2014).

Dessa maneira, o EMI deve integrar em seu currículo essas quatro dimensões, de forma que elas sejam indissociáveis e contemplem a formação humana dos sujeitos:

Disto decorre o trabalho como princípio educativo a orientar um projeto de educação profissional comprometido com a formação humana. A pesquisa, por sua vez, é um princípio pedagógico. Esse princípio está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual ao ser assumido em uma educação integrada contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho (RAMOS, 2014, p. 95).

Concebemos, também, que EMI tem inspiração nas concepções de formação unitária, politécnica e Omnilateral, discutiremos adiante sobre essas concepções.

a) Formação Unitária

A escola única ou unitária proposta por Gramsci (1982) se organiza a partir da cultura geral, humanista e formativa. Promovendo o desenvolvimento do trabalho técnico e intelectual, sobretudo reforçando a capacidade autônoma e intelectual dos indivíduos. A escola unitária ou de formação humanista ou de cultura geral tem como objetivo introduzir os jovens na prática social, promovendo a maturidade intelectual e a autonomia nos estudos.

A escola unitária equivale ao que era considerado como escolas primárias e médias (o que hoje consideramos como educação básica). Para Gramsci (1982), no primeiro momento, os estudantes deveriam aprender a: ler, escrever, fazer contas, geografia, história e ter noções sobre o Estado e a convivência em sociedade. No

segundo momento, a escola deveria instigar a autonomia e maturidade intelectual, com forte base humanística preparando os estudantes para a especialização posterior, nas universidades e/ou no mundo trabalho, “[...]esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora” (GRAMSCI, 1982, p. 124).

Enquanto escola criadora pressupõe um procedimento de investigação e de conhecimento, orienta que as aprendizagens devem se dar a partir do trabalho autônomo do estudante, em que o professor atuará orientando esse percurso. Ela requer mudanças nos conteúdos e nos métodos de ensino, bem como exige que o Estado assumas todas as despesas, o que era na época uma obrigação das famílias (GRAMSCI, 1982).

Já a formação integrada se reconhece como um projeto de educação com inspiração na escola unitária de Gramsci, mas diferencia-se em virtude dos limites posto pela sociedade contemporânea, ou seja, pelas questões econômicas postas pelo capital (ARAÚGO; FRIGOTTO, 2015).

b) Formação Omnilateral

A formação omnilateral é uma concepção filosófica que prevê a formação do ser humano integralmente, nas dimensões física, mental, cultural, política e científico-tecnológica:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Assim a escola terá um novo papel na formação dos sujeitos, buscando as bases científicas e as relações culturais e sociais, tendo no horizonte uma sociedade igualitária. Os estudantes devem ter acesso aos conhecimentos mais elevados que foram elaborados pela humanidade.

Essa concepção pressupõe o rompimento da fragmentação proposta pela base capitalista e parte “dos sujeitos concretos, com sua cultura, saberes e senso

comum, e dialogando criticamente com o patrimônio de conhecimentos existente – as bases científicas que permitem compreender como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais (FRIGOTTO, 2012, p. 272). Talvez pensar essa educação seja um tanto utópico, mas é necessário buscar a superação social.

c) Formação Politécnica

Entendemos que a educação deve possibilitar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos mais elaborados construídos historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2011b). A educação politécnica não é entendida no sentido do ensino das muitas técnicas, mas no domínio dos fundamentos históricos, científicos e tecnológicos, proporcionando aos estudantes a possibilidade de escolha de sua trajetória.

Politecnicia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2007, p. 160).

Dessa maneira, não podemos traduzir educação politécnica como profissionalização, mas sim como um modo de organização do ensino médio que promova aos estudantes o acesso aos fundamentos das diversas técnicas empregadas na produção, ou melhor, que possibilite a compreensão das bases científicas que orientam o processo produtivo (SAVIANI, 2007).

Assim, compreendemos que, para se efetivar a relação entre educação e trabalho no ensino médio, é necessária a prática de uma concepção de educação inspirada na educação politécnica, omnilateral e na escola unitária. Rompendo a dualidade estrutural entre formação geral e formação profissional e entre uma educação diferenciada para a elite e para a classe trabalhadora. Destarte, “politecnicia, educação omnilateral, formação integrada são horizontes do pensamento que queremos que se transformem em ações” (CIAVATTA, 2014, p. 189).

Não se faz a transposição da educação politécnica das sociedades socialistas para um sistema secularmente dominado pelo capital como a educação no Brasil. As condições de vida são adversas, as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital, a educação não está universalizada em acesso e em qualidade para toda a população; a ideologização crescente da educação subsumida

ao consumo e ao mercado de trabalho torna ambíguo o conceito de qualidade da educação, e é incipiente a participação da população na reivindicação de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade para todos (CIAVATTA, 2014, p. 197).

Assim buscamos a elaboração do EMI inspirados numa educação politécnica e omnilateral. Desse forma, ele deve ser planejado de modo que a formação geral (ensino propedêutico) se torne indissociável da formação profissional, deve ser centrado na formação humana garantindo aos jovens e adultos “[...] o direito a uma formação completa pra a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2012, p. 85). A formação integrada, nessa compreensão, é contrária à formação para atender às demandas do mercado de trabalho, mas implica a incorporação dos conhecimentos historicamente construídos que caracterizam a vida humana.

Ramos (2017) propõe a “análise do conceito de integração” em três sentidos: concepção de educação omnilateral; indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; e integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular. Mais adiante, detalharemos os dois últimos sentidos, pois discorreremos, anteriormente, sobre educação omnilateral.

No segundo sentido, a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e, portanto, a formação geral e profissional devem andar juntas, em um projeto pedagógico único que permita que os estudantes se apropriem dos conhecimentos produzidos historicamente. Deste modo, assegurando a esses jovens e adultos escolhas conscientes, tanto para prosseguimento dos estudos em nível superior, quanto para uma possível atuação no mundo de trabalho.

A integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular, nesse terceiro sentido, é compreendida para além de ter os componentes curriculares da formação básica e profissional compondo o mesmo currículo, haja vista que essa integração visa perceber a importância destes conteúdos na construção dos processos práticos e formativos dos estudantes. Desta forma, deve-se deixar de lado o conceito positivista de currículo, que desarticula e compartimenta as ciências.

Além de pensar o EMI como uma oferta de ensino médio articulada com a educação profissional, busca-se compreendê-lo como formação humana integrada. Sendo assim, busca-se que “a superação da dualidade de classes sociais traga um

padrão digno de vida e de conhecimento não apenas para as elites, mas também para os trabalhadores, os verdadeiros produtores da riqueza social, e seus filhos” (CIAVATTA, 2014, p. 202), bem como objetiva-se uma sociedade igualitária.

No próximo capítulo, discorreremos sobre as concepções teóricas de currículo, discutindo o currículo à luz da pedagogia histórico-crítica e, também, com base no currículo integrado.

2 CURRÍCULO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011b, p.13).

O objetivo deste capítulo é discutir as concepções teóricas de currículo para além de sua aparência, abordando os aspectos filosóficos que o definem como um território de poder e de constantes disputas. Isto posto, quando se trata de compreender o currículo na educação não existe consenso entre os pesquisadores. Consciente dessa ausência de concordância entre os teóricos, decidimos discutir o currículo baseado nos estudos de Duarte Neto (2013), Sacristán (1998, 2010), Ramos (2012), Saviani (1998) e Saviani (2011b).

2.1 O QUE É CURRÍCULO?

A etimologia do “termo currículo tem sua gênese no lexema *scurrere*, que, em latim, significa uma pista de corrida circular de atletismo, sendo, também, compreendido como uma pista de corrida de carros; podendo ainda significar caminho, jornada, trajetória, percurso e carreira” (DUARTE NETO, 2013, p. 56). Fazendo uma análise entre a origem da palavra e seu sentido na educação, podemos compreender que “converge com a ideia de curso a ser seguido” (DUARTE NETO, 2013).

A história do currículo se confunde com a história da educação e conseqüentemente com a história das teorias pedagógicas. Segundo Saviani (1998), seu emprego na educação surge com o objetivo de sequenciar, disciplinar e ordenar o percurso escolar. A origem do currículo remonta a reforma protestante no final do século XVI, nos países de língua inglesa. Nesse período, “a ideia de currículo faz-se logo acompanhar pelas de ordem (no sentido de sequência interna) e de disciplina (no sentido de coerência estrutural) como elementos indispensáveis a qualquer curso” (SAVIANI, 1998, p. 20).

Ao longo da história, o currículo sempre foi território de poder e de constantes disputas entre os grupos das diversas classes sociais, trazendo consigo a concepção de educação que é elaborada a partir de interesses econômicos, políticos, sociais e

ideológicos, que são transmitidos através dos conhecimentos, valores e finalidades presentes na formação dos indivíduos (DUARTE NETO, 2013).

O currículo constitui-se em uma arena política de ideologia, poder e cultura. Consiste em um campo ideológico por transmitir e produzir uma visão de mundo vinculado aos interesses dos grupos sociais, por meio das práticas educativas. É um espaço de expressão das relações sociais de poder, visto que se constitui e, ao mesmo tempo, resulta da relação entre as classes sociais; é uma área de conflitos de cultura de classes, em que se transmite a cultura oficial e se produz a cultura contestada (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 67-68).

Destarte, compreendemos o currículo para além de um conceito abstrato, e sim a partir das práticas realizadas dentro da escola, em concordância com o que propõe Duarte Neto (2013):

[...] A nossa perspectiva de currículo o toma como uma prática que se realiza no âmbito da sociedade historicamente organizada, onde os homens estabelecem determinadas relações, de modo a garantir a produção e a reprodução da existência humana, em seus aspectos materiais e espirituais. Como construção histórica, social e cultural, orienta-se por finalidades, constituindo-se, dessa maneira, em mediação ou instrumento, cujo o propósito, em última instância, é o de realizar as finalidades educativas. Assim, o currículo está imbuído de aspectos ideológicos, políticos, explicitados ou não, nestas finalidades. [...] podemos afirmar que **o currículo é uma prática social que se expressa de forma organizada, sistematizada e dotada de intencionalidades, através das práticas pedagógicas que ocorrem no âmbito da escola** (p. 63, grifo nosso).

Assim, o currículo tem um papel na práxis educativa de selecionar, organizar e socializar os conhecimentos historicamente adquiridos de acordo com as finalidades da educação. O currículo enquanto práxis deve ser efetivado no processo de reflexão da ação, no qual os docentes devem atuar no movimento teórico-prático, que é construído no cotidiano das escolas.

Para Sacristán (1998), não podemos ser inocentes em querer racionalizar o currículo tentando compreendê-lo de maneira simples, pois a prática de que ele trata, “[...] no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc.” [...] (p. 13). Fazendo um estudo das distintas definições

utilizadas para o currículo, Sacristán (1998, p. 14-15) analisa-o a partir de cinco perspectivas:

O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.

Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.

Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.

Referem-se ao currículo os que entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.

Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos esses temas.

O currículo antes de ser um modelo, uma matriz, uma forma de conduzir as aprendizagens na escola, ele é práxis que não termina com o projeto de cultura socializado nas escolas, ele é prática que se manifesta através da função da escola de socialização/transmissão da cultura produzida historicamente, que vai se estruturando a partir de diversas práticas, entre elas a prática pedagógica (ensino), que é desenvolvida nas instituições de ensino (SACRISTÁN, 1998). O Currículo apresenta uma relação direta entre a teoria e a prática (práxis), “[...] como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor” (SACRISTÁN, 1998, p. 16).

Enquanto projeto, o currículo cumpre funções de transmissão da cultura produzida através dos conteúdos e das práticas desenvolvidas nas escolas. As finalidades da educação que são objetos de escolha de cada instituição escolar são refletidas nos objetivos que orientam o currículo, na seleção de seus componentes e, também, nas práticas pedagógicas dos docentes (SACRISTÁN, 1998). “A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente a cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite” (SACRISTÁN, 1998, p. 17).

Saviani (1998) formulou quatro aspectos que descrevem os procedimentos de estruturação e execução dos currículos, detalharemos a seguir esses aspectos.

O primeiro aspecto “a observar, é que a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público que a destina” (SAVIANI, 1998, p. 25). Sendo assim, a concepção que um grupo tem de formação, seja para atender às elites ou ao proletariado, influencia na concepção do currículo: escolha dos conteúdos, metodologias, procedimentos de avaliação, entre outros.

O segundo aspecto “é o de que a elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar” (SAVIANI, 1998, p. 26). Ou seja, essa elaboração é transparecida pela transformação dos elementos da cultura, que foram produzidos historicamente, em conteúdos escolares sequenciados de acordo com as prioridades do ensino e objetivados por escola. Saviani (2011b, p. 17), no texto Sobre a Natureza e Especificidade da Educação, corrobora com essa discussão sobre o saber escolar:

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar.

O saber escolar surge quando tornamos os conhecimentos acumulados e mais elaborados da cultura assimiláveis pelos estudantes. “A qualidade do conteúdo que se torna realidade é o resultado de um processo de jogo de perspectivas entre a qualidade cultural e pedagógica dos professores e a dos textos e demais materiais como fontes de informação” (SACRISTÁN, 2010, p. 22). Sendo assim, o saber escolar é composto pelo conhecimento especializado produzido historicamente. Esses conhecimentos são organizados e sequenciados de modo que sejam melhor compreendidos pelos estudantes.

O terceiro aspecto “que pode ser observado, a partir dos estudos da história do currículo, é o de que, enquanto construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas” (SAVIANI, 1998, p. 26). Como já discutimos, anteriormente, o currículo é um território de poder e de disputas. Portanto, é

imprescindível que no processo de sua construção sejam estabelecidas negociações democráticas, através do debate com toda a comunidade e que as escolhas feitas representem os anseios do grupo.

E o quarto aspecto observado, “a partir dos estudos históricos sobre o currículo: o de que há uma tendência, na elaboração de currículos, a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais, principalmente quando se trata de currículos em âmbito nacional, destinados às massas” (SAVIANI, 1998, p. 27). Podemos notar que os currículos tendem a perpetuar essa universalização, existe a dificuldade de se construir propostas nacionais que respeitam as características regionais de cada grupo.

Dessa maneira, a organização do currículo deve resultar na formação dos estudantes para a superação e transformação social. Deve negar a função de apenas fornecer o percurso formativo. Mas precisa construir as condições para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com êxito.

A partir das pesquisas expostas, podemos perceber o quão complexo é estudar o currículo, “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que configuram e através do qual se expressam em práticas educativas” (SACRISTÁN, 1998, p. 16). Por conseguinte, ampliaremos um pouco mais os estudos a partir das orientações da pedagogia histórico-crítica.

2.2 CURRÍCULO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica firmou-se no Brasil a partir de 1982, mas, só em 1984, recebeu essa denominação após um longo período de discussões e reformulações impulsionadas por Dermeval Saviani. Essa concepção é marcada por uma construção coletiva em meio a elaboração de várias teses de doutorado na PUC-SP no período de 1978 a 1984, fundamentada no materialismo histórico (MALANCHEN, 2016).

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que

é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2011b, p. 119-120).

A pedagogia histórico-crítica compreende a escola a partir do desenvolvimento histórico da sociedade e, portanto, concebe que é possível formular uma proposta pedagógica, que promova a formação para além de uma sociedade de classes. É elaborada a partir do materialismo histórico de Marx e da psicologia histórico-cultural de Vigotski. Esse método é [...] “parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 2008, p. 28).

Em linhas gerais, segue uma breve explicação, para que possamos compreender a dimensão dessa concepção pedagógica:

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2011b, p. 80).

A proposta da pedagogia histórico-crítica é construída em 5 etapas: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno a prática social. “Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (SAVIANI, 2009, p. 67).

2.2.1 Currículo e Saber escolar

Saviani (2011b) não trata especificamente sobre teorias curriculares, contudo, discorre sobre os elementos que nos orientam na conceituação do currículo à luz de sua teoria.

A educação escolar tem como objeto o ensino e a aprendizagem do saber sistematizado, desse modo:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada (SAVIANI, 2011b, p. 14).

Assim, não podemos perder de vista a compreensão de que a escola de educação básica precisa cumprir a sua função de fazer com que os estudantes tenham acesso ao saber sistematizado. Sendo assim, o currículo escolar deve ser composto pelo saber objetivo. Entendemos que o saber objetivo são os conhecimentos produzidos historicamente (científico, cultural, filosófico, entre outros).

Com efeito, o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização (Ibidem, p. 14).

O saber objetivo é transformado em saber escolar à medida que organizamos, sequenciamos e o tornamos melhor assimilável pelos estudantes. “Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (Ibidem, p. 14).

Então o currículo deve ser estruturado a partir do saber objetivo. Atualmente, observamos que as escolas têm valorizado mais o conhecimento espontâneo, fragmentado e a cultura popular do que o saber objetivo/sistematizado. Não estamos defendendo aqui que esses aspectos não estejam presentes no currículo escolar. Ao contrário, eles devem estar presentes, mas não como centro do processo de ensino e aprendizagem.

Vejamos o problema já a partir da própria noção de currículo. De uns tempos para cá, disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a

corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo “nucleares”. Com essa retificação, a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: **currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola**. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (Ibidem, p. 15, grifo nosso).

Desse modo, as atividades nucleares da escola devem ter como objetivo a “transmissão/assimilação do saber sistematizado”. Na sistematização das atividades curriculares, devemos estar atentos para que o que é principal não passe a ser secundário. Saviani (2011b) trata como secundárias as atividades comemorativas e de socialização, que podem estar presentes como elemento complementar e não nuclear.

É importante destacar que não estamos defendendo a volta da escola tradicional, mas precisamos chegar ao que Saviani (2011b) chama de clássico, o que resistiu ao tempo:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para **elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo**. E aqui nós podemos **recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria** (Ibidem, p. 17, grifo nosso).

Dessa maneira, precisamos recuperar o significado de currículo, entendendo que ele é composto pelos conteúdos fundamentais que foram produzidos pela humanidade ao longo da história. Bem como, a sistematização dos métodos, do tempo e do espaço para sua execução. Para composição do currículo, é necessário que o saber sistematizado seja organizado e sequenciado, de modo que os estudantes possam sair do nível de não compreensão para a compreensão, para tanto, os métodos de ensino são imprescindíveis. Destarte, os métodos auxiliam o processo de transmissão/assimilação, ou seja, eles estão a serviço do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o processo de aprendizagem, Saviani (2011b) enfatiza que é necessário adquirir o *habitus*, que acontece quando dominamos o objeto alvo da

aprendizagem e ele torna-se uma segunda natureza (habilidade natural). Ou melhor, fazemos tão bem que não lembramos como era antes de dominarmos esses mecanismos. Para isso, ele usa o exemplo do processo de alfabetização, onde é necessário um longo período de transmissão/assimilação/repetição, para que o *habitus* aconteça. Assim, quando se tem o domínio da leitura e da escrita, faz-se automaticamente. A partir disso, o processo criativo e autônomo do estudante tem seu início.

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2011b, p. 20).

Entender que a educação escolar se dá num movimento dialético, pressupõe que os estudantes precisam de determinado tempo para chegarem ao nível de apropriação desejado dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que promovam o entendimento da realidade natural e social em sua essência.

Saviani (2011b) trata, também, do trabalho docente e da relação teoria prática estabelecida na atividade educativa.

Há um senso comum nos meios educacionais que separa teoria e prática, a tal ponto que entre os professores e entre os alunos é muito comum a reivindicação da prática contra a teoria. Os alunos frequentemente formulam aos seus professores a objeção: “esse curso está muito teórico, precisa ser mais prático”. Os professores, de modo especial quando se encaminham propostas de reorganização do ensino, de reforma da organização escolar, dos processos curriculares etc., tendem também a responder: “Isto é teoria, não muda nada, vai ficar tudo do mesmo jeito!”. No entanto, objetivamente, nós constatamos que, quer se queira ou não, intencionalmente ou não, a ligação entre teoria e prática é bastante estreita (Saviani, 2011b, p. 99-100).

Nesse sentido, teoria e prática precisam estar articuladas, formando a práxis. Práxis aqui entendida como uma prática que se fundamenta na teoria, enquanto “a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer” (Ibidem, p. 120).

Assim, para se desenvolver a prática, necessita-se da teoria, na pedagogia histórico-crítica, é fundamental que os docentes se apropriem da teoria, tanto no que concerne aos aspectos teóricos que constituem essa concepção, quanto aos saberes escolares e os métodos de ensino.

Sintetizando a ideia de currículo para a pedagogia histórico-crítica, podemos afirmar que ele é compreendido como a expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento, bem como do que são as relações entre escola e sociedade. Como resultado, ocorre a seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, uma vez que, são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo (MALANCHEN, 2016, p. 176).

Em síntese, a pedagogia histórico-crítica com relação à educação escolar demanda: o reconhecimento do saber objetivo elaborado historicamente; a transformação do saber objetivo em saber escolar, de forma que se tornem melhor compreensível aos estudantes em cada etapa da educação escolar; e a sistematização dos métodos, do tempo e do espaço para a transmissão/assimilação do saber objetivo. Assim, é importante não só o acesso aos conhecimentos, mas, também ao seu processo de produção.

Após esse movimento de compreender o currículo à luz da pedagogia histórico-crítica, nos aproximaremos dos estudos na perspectiva do currículo integrado.

2.3 CURRÍCULO INTEGRADO

A concepção de ensino integrado contempla todos os níveis e modalidades de ensino. Ou seja a partir dos fundamentos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Não se contenta com a transmissão de fragmentos da cultura sistematizada e entende que é direito social o acesso ao saber sistematizado, que fomenta o desenvolvimento amplo dos indivíduos (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Assumimos o ensino integrado como proposta não apenas para o ensino profissional. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia

e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63).

Apesar de compreendermos que a concepção de ensino integrado pode ser desenvolvida em todos os níveis e modalidades de ensino, abordaremos, neste texto, perspectivas que apontam para a implantação no Ensino Médio Integrado a EPT.

Para que esses objetivos político-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um currículo integrado. Significa que também o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares (CIAVATTA, 2014, p. 202).

O currículo integrado⁹ prevê a formação a partir do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Essa organização curricular vai além da interdisciplinaridade, pois tem como pressupostos: a compreensão do sujeito como ser histórico-social concreto, tem a formação humana como objeto central das áreas de conhecimentos, concebe o trabalho como princípio educativo, considera a coesão entre conhecimentos gerais e específicos, baseado numa pedagogia que considere a elaboração colaborativa entre as áreas de conhecimentos e tenha como centro os embasamentos das diferentes técnicas que constituem o trabalho moderno (RAMOS, 2012). Assim, o currículo integrado deve:

[...]possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem síntese da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (RAMOS, 2012, p. 115).

Para Ramos (2012), três princípios filosóficos norteiam a organização de um currículo integrado:

⁹ Destacamos que a discussão sobre o currículo integrado aponta outros estudos como o de Santomé (1998) e Bernstein (1996). Entretanto, nessa pesquisa, abordaremos o currículo integrado a partir de autores que discutem seus fundamentos com base na concepção de Ensino Médio Integrado.

O primeiro destaca o sujeito como ser histórico-social, ou seja, é necessário que indivíduo atue sobre a natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades (trabalho), de tal modo que nesse processo ele adquira conhecimento. “Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana, e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho” (RAMOS, 2012, p. 115).

O segundo enfatiza que a realidade concreta deve ser compreendida em sua totalidade, nesse sentido “totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que o constituem” (RAMOS, 2012, p. 115).

O terceiro é epistemológico, pressupõe entender que o conhecimento é abstraído da realidade concreta.

O currículo integrado “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretenda explicar/compreender” (RAMOS, 2012, p. 115). Entretanto, compreendemos que não é extinguindo o currículo organizado por disciplinas, e adotando um currículo estruturado por áreas de conhecimento ou projetos que será solucionado o problema da fragmentação do conhecimento. Só será possível a implementação do currículo integrado entendendo os princípios filosóficos que o norteiam. Como evidencia Ciavatta (2012, p. 94):

A lógica multidisciplinar, sobre a qual, historicamente, se baseou o currículo escolar, foi condenada como uma lógica de fragmentação do saber. Definiu-se a renovação metodológica tendo por base as competências a serem desenvolvidas pelos alunos. E as disciplinas deveriam ser eliminadas do currículo para dar lugar a aprendizagens por projetos, por problemas etc. No entanto, o conhecimento e o ato de conhecer se fazem mediante a compreensão dos conceitos científicos que são organizados na escola na forma de conteúdos de ensino. A compreensão dos fundamentos que explicam os processos naturais e sociais, o desenvolvimento tecnológico, e a produção moderna, possibilitando a aprendizagem significativa e a construção de novos conhecimentos, exige que os conceitos científicos sejam aprendidos nas suas raízes epistemológicas. De onde se conclui que a eliminação das disciplinas anula a especificidade das ciências e compromete a aquisição de conhecimentos como um todo.

Dessa forma, numa concepção dialética a integração se dá na construção da totalidade através das partes (disciplinas, áreas de conhecimentos, etc). Nesse

contexto, não é o formato de organização do ensino médio que o coloca na condição de integrado. Mas exige-se que se busquem os fundamentos da produção da existência, em busca da formação humana na sua essência. Conforme destaca Ramos (2012):

É importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3+1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e cultura (p. 122-123).

Ramos (2012, p. 123-124) propõe o seguinte desenho para elaboração de um currículo integrado:

1. Problematizar fenômenos – elaborar questões e propor problemas em que os estudantes precisem recorrer à teoria para poder solucionar os desafios impostos pela prática;
2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas – o entendimento dos fenômenos a partir de diferentes áreas da ciência;
3. Sistematizar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica – com base nos conhecimentos produzidos historicamente (científicos, culturais, filosóficos, entre outros);
4. Organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas – objetivando elaborar os conhecimentos fundamentados na totalidade dos conceitos.

Para que o currículo integrado se construa de fato na prática pedagógica, é preciso que ele seja elaborado com base em um processo democrático a partir de um movimento de reflexão sobre os sujeitos que queremos formar. Os docentes precisam ser os atores principais neste movimento de discussão, para que o currículo construído se efetive no cotidiano da escola.

Concluída a análise sobre o currículo integrado, a seguir iremos propor a organização do currículo integrado com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

2.3.1 Sistematização do Currículo Integrado

Compreendemos que a concepção filosófica que fundamenta o currículo integrado se aproxima teoricamente dos encaminhamentos da pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, faremos um esforço teórico de propor a sistematização do currículo integrado fundamentado por essa concepção pedagógica. Cabe destacar que esse movimento que faremos é de uma breve aproximação, pois sabemos que a perspectiva proposta, conforme, já conceituamos em um item anterior, tem um posicionamento político para além de uma sociedade de classes.

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata (SAVIANI, 2011b, p. 72).

Desse modo, a pedagogia histórico-crítica compreende a escola a partir do desenvolvimento histórico da sociedade, assim sendo, entende que é possível formular uma proposta curricular que oriente a formação para além de uma sociedade de classes.

Ramos (2011, p. 64) orienta a elaboração de um currículo integrado fundamentada nos seguintes aspectos que compõem a pedagogia histórico-crítica:

a) conceber o sujeito como um ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) perseguir a formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) ter o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes; d) centrar-se numa epistemologia que considera a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permite a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) desenvolver-se visando à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) proporcionar a compreensão dos fundamentos que caracterizam o processo de produção moderno com base na relação entre o Trabalho, a Ciência e a Cultura.

Nessa perspectiva, é preciso compreender o homem como ser histórico, buscando a formação humana integral, nas dimensões física, mental, cultural, política e científico-tecnológica, promovendo, a partir da atividade educativa a apropriação da realidade natural e social.

A proposta curricular deve ser orientada tendo o trabalho como princípio educativo, unindo formação intelectual e trabalho produtivo. No Ensino Médio Integrado, essa relação entre educação e trabalho deve ser tratada de modo direto.

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2007, p.161).

Desse modo, é preciso considerar os conteúdos elaborados historicamente, compreendendo suas partes para chegar a totalidade dos conhecimentos.

As disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa (SAVIANI, 2011b, p. 124).

Assim a organização dos conteúdos do currículo deve ser orientada pelo movimento que vai do todo às partes e destas ao todo (MALANCHEN, 2016), numa constante elaboração da totalidade articulando os conhecimentos gerais e conhecimentos específicos.

Para a pedagogia histórico-crítica, os conteúdos e os métodos devem ter um sentido de completude. Assegurando aos filhos dos trabalhadores o acesso e a apropriação do saber sistematizado. Dessa maneira, além de pensar o que ensinar (conteúdo), também, é necessário pensar o como ensinar (os métodos).

Entretanto, devemos pensar esse movimento de sistematização do currículo tendo consciência das limitações da educação na sociedade capitalista para não cairmos no idealismo.

Desse modo, podemos afirmar, em termos de escola e currículo, que a superação possível e relativa dessa fragmentação do conhecimento nos dias atuais precisa ser situada no processo histórico, pois não superaremos plenamente no currículo o que ainda não foi socialmente. É idealismo pensarmos que a escola superará a fragmentação que não foi produzida por ela, mas pela prática social como um todo (MALANCHEN, 2016, p. 205).

Tendo em vista a realidade objetiva e os limites da pedagogia histórico-crítica. Reconhecemos que o currículo integrado à luz dessa pedagogia deve ser organizado a partir: do saber objetivo já sistematizado; da articulação entre os conhecimentos gerais e específicos; da concepção do sujeito como um ser histórico-social concreto, do trabalho como princípio educativo, da relação entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia; da reflexão do contexto social; e da sociedade que queremos para o futuro. Por conseguinte, vislumbrando uma sociedade cada vez mais humana.

No capítulo seguinte, discutiremos o percurso teórico-metodológico dessa pesquisa.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O ciclo da pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas (MINAYO 2009a, p. 27).

Neste capítulo, abordaremos o percurso teórico-metodológico dessa investigação. Sendo assim, discutiremos o tipo de pesquisa, os participantes da pesquisa, a coleta das informações, a análise das informações e os princípios éticos envolvidos na pesquisa.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Nessa pesquisa, fizemos a opção pelo método dialético, porque pesquisamos a realidade em sua totalidade, levando em consideração o contexto histórico, político, econômico, entre outros. A dialética “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc.” (GIL, 2002, p. 14).

Essa abordagem analisa os conceitos e os processos a partir de sua história, das circunstâncias socioeconômicas e das contradições apresentadas pela sociedade (MINAYO, 2009a). Desse modo, buscamos compreender a escola a partir das contradições sociais que se refletem diretamente em sua organização.

Dessa maneira, o método dialético compreende a realidade “[...] material e social como síntese de múltiplas determinações históricas, produzidas pelos próprios homens na luta pela produção de sua existência, sendo, portanto, modificável por eles próprios, conforme a direção que se pretenda à humanidade” (RAMOS, 2011, p. 48).

Em vista disso, trata-se de uma pesquisa social por: ser histórica, ter consciência histórica, identidade entre sujeito e objeto e ser intrínseca e extrinsecamente ideológica. Por fim, entendemos que o objeto da pesquisa social é “essencialmente qualitativo” (MINAYO, 2009a).

Assim, a abordagem qualitativa se dá a partir da necessidade de se ter um contato direto com objeto de estudo, conhecendo suas singularidades.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode

ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2009a, p. 21).

Isto posto, verificamos que pesquisas com práticas humanas e contextos sociais não podem ser expressas, apenas, de forma quantitativa.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são os docentes (Licenciados e Bacharéis) do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) - *Campus* Santana do Ipanema - que possuem no mínimo um ano de atuação no curso.

A escolha pela realização da pesquisa com os docentes do Curso Técnico em Agropecuária foi em virtude desse curso ser o mais antigo do *Campus*, que teve seu início no ano de 2012. Para Deslandes (2009), “[...] A boa seleção dos sujeitos ou casos a serem incluídos em um estudo é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (p. 48). A delimitação do tempo de atuação dos docentes no curso foi para analisar, com precisão, suas experiências no Ensino Médio Integrado a EPT.

O curso tem um quadro composto por 34 (trinta e quatro) docentes, destes os que possuíam a partir de um ano de atuação no curso foram convidados a participarem da pesquisa. Dessa maneira, obtivemos um total de 12 (doze) participantes. Destes, 4 (quatro) são do núcleo profissional e 8 (oito) da base comum. Abaixo, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa, destacando a área de atuação, a titulação, o tempo de atuação na docência e o tempo de atuação no curso.

Quadro 1: Perfil dos Docentes Participantes da Pesquisa			
Área de atuação	Titulação	Tempo de atuação na docência (anos)	Tempo de atuação no curso técnico integrado em agropecuária (anos/meses)
Agronomia	Doutorado	9	6 anos
Agronomia	Doutorado	12	1 ano
Biologia	Doutorado	15	5 anos
Biologia	Mestrado	8	8 anos
Desenho	Mestrado	10	8 anos
Física	Mestrado	12	1 ano e 6 meses
Física	Graduação	11	1 ano
História	Mestrado	6	1 ano e 6 meses

Língua Portuguesa	Mestrado	18	1 ano
Matemática	Mestrado	16	2 anos
Sociologia	Mestrado	13	2 anos
Zootecnia	Doutorado	5	2 anos

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Como observamos na tabela, os participantes da pesquisa são docentes com muita vivência no ensino, a maioria (oito) tem mais de uma década de experiência. No entanto, no EMI a maioria tem entre 1 (um) e 2 (dois) anos de experiência.

3.3 COLETA DAS INFORMAÇÕES

Na fase exploratória, a coleta de informação foi através da pesquisa bibliográfica e documental, possuindo como objetivo o contato com o arcabouço teórico já elaborado. “A fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo” (MINAYO, 2009a, p. 26).

A escolha pela pesquisa bibliográfica é por entender que deve ser realizada a revisão bibliográfica do referencial teórico já elaborado sobre o tema. “[...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos de alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (LAKATOS; MARCONI, 2010. p. 166).

Nessa investigação, recorreremos às seguintes fontes: revistas, livros, artigos e teses que abordam os temas Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Médio Integrado, Currículo, Currículo Integrado, Concepções Pedagógicas e Pedagogia histórico-crítica. Os principais autores escolhidos para mediar essa discussão são: Moura (2007), Ramos (2012, 2014 e 2017), Ciavatta (2014), D. Saviani (2011), N. Saviani (1998), Duarte Neto (2013), Sacristán (1998 e 2010), Silva (2014), dentre outros.

Realizamos a análise documental devido à necessidade de pesquisar os documentos e Leis que norteiam o funcionamento da instituição investigada: Projeto Pedagógico do Curso, Projeto Político Pedagógico da Instituição, Plano de Desenvolvimento Institucional, Diretrizes do Ensino Médio, Diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, entre outros. “A característica da pesquisa

documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos, ou não, constituindo o que se denomina de fontes, primárias” (LAKATOS; MARCONI, 2010. p. 157).

O campo de pesquisa escolhido foi o Curso Técnico em Agropecuária do IFAL - *Campus* Santana do Ipanema. Amparamo-nos em Minayo (2009b), que compreende por campo, na pesquisa qualitativa, um recorte que o pesquisador faz em termo de espaço, que retrata a realidade empírica a ser pesquisada a partir das perspectivas teóricas que fundamentam o objeto investigado. O trabalho de campo permitiu-nos a aproximação com o universo do objeto de estudo.

A coleta de informações com os sujeitos da pesquisa foi realizada por meio de dois procedimentos: a entrevista e o grupo focal (GF). Primeiro, fizemos uma pesquisa exploratória com os docentes a partir das entrevistas e depois realizamos uma sessão de GF com o objetivo de levantar subsídios para a elaboração do produto educacional.

a) Entrevistas

Utilizamos a entrevista semiestruturada com os docentes, com o fito de coletar informações relevantes para elucidação do objeto de pesquisa. Por conseguinte, o roteiro de questões (apêndice B) elaboradas foram norteadas a partir dos temas estudados – Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Médio Integrado, Currículo Integrado, entre outras – para melhor compreender a prática pedagógica dos docentes e a relação com o currículo. Segundo Gil (2002, p. 109):

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Nessa perspectiva, iniciamos o diálogo com os participantes da pesquisa. Inicialmente, enviamos um e-mail para todos os docentes do curso técnico em agropecuária explicando os objetivos da pesquisa e as técnicas utilizadas na coleta de informações. Após esse primeiro contato, começamos as abordagens individuais com os 12(doze) docentes participantes. Neste momento, foram esclarecidos todos os objetivos da pesquisa, os princípios éticos e a forma de participação de cada um. Na sequência, agendamos, individualmente, o dia e o horário das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas em uma sala fechada sem nenhuma interferência externa, e, para obtermos um resultado mais fiel das respostas, gravamos as entrevistas, para, posteriormente, transcrever todo o conteúdo de maneira mais verossímil (LAKATOS; MARCONI, 2010).

A transcrição foi realizada de forma cuidadosa, respeitando as falas dos participantes. A identificação deles (nomes e sobrenomes) não foi divulgada em virtude do direito à privacidade. Para identificação, utilizamos o termo docente seguido de um número que diferenciará os participantes.

b) Grupo Focal

O grupo focal é uma técnica muito utilizada em pesquisas qualitativas e teve como objetivo o levantamento de informações sobre as experiências que os docentes têm vivenciado com o Ensino Médio Integrado. Segundo Gatti (2005), o grupo focal é uma ótima técnica de coleta de informação para pesquisas em ciências sociais e humanas, pois possibilita ao pesquisador levantar um grande número de informação em curto espaço de tempo.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas [...] permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p. 11).

Realizado o aprofundamento teórico sobre essa técnica, que foi amparado, principalmente, em Gatti (2005), elaboramos o roteiro (apêndice C) com intuito de recolher informações sobre as práticas pedagógicas utilizadas no Ensino Médio Integrado. Logo depois conversamos individualmente com os 12 (doze) participantes da pesquisa com o objetivo de agendar o dia e horário que fosse adequado para maioria.

Essa foi uma tarefa bastante desafiadora, pois tínhamos que encontrar uma data que fosse confortável para maioria. A partir deste diálogo, a sessão do GF foi agendada para o dia 10 de abril, às 10h30, na sala de reunião do *Campus Santana* do Ipanema.

Durante a fase de planejamento para a sessão do GF, escolhemos uma sala pequena, distante da movimentação dos estudantes e servidores e com bom isolamento acústico para poder facilitar a gravação dos áudios. A sala possui uma

mesa grande, onde os participantes foram organizados de forma confortável ao redor. A disposição em volta da mesa foi com o intuito de favorecer a interação.

O registro do grupo foi realizado a partir de dois pontos de gravação (celular e computador) para garantir que as falas pudessem ser transcritas com clareza. Para Gatti (2005, p. 24), “o meio mais usado para se registrar o trabalho com um grupo focal é a gravação em áudio”.

À sessão do grupo focal compareceram 10 docentes, destacamos que, por causa de alguns imprevistos, 2 (dois) participantes da pesquisa não puderam comparecer. Iniciamos o diálogo apresentando os aspectos da técnica utilizada. Desse modo, introduzimos a sessão com as seguintes orientações propostas por Gatti (2005):

- A programação do GF é composta de: uma breve apresentação da pesquisadora, seguida das questões norteadoras e do diálogo direto entre os participantes;
- A discussão é aberta em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa;
- Todas as opiniões são muito relevantes, não existindo certo ou errado. Os participantes devem sentir-se livres para compartilhar os pontos de vista entre si;
- O papel da moderadora (pesquisadora) é introduzir as questões, ouvi-los e garantir que não se distanciem do tema;
- O relator colaborará com as anotações de algumas informações e conduzirá a gravação da discussão, com o consentimento do grupo;
- A pesquisa é conduzida com o sigilo dos registros, portanto não divulgaremos nomes e sobrenomes.

Após detalhar como seria conduzida a sessão, começamos o diálogo com uma questão introdutória (O que vocês compreendem sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica?), pois é importante fazer o “aquecimento” entre os participantes, criando um clima de troca entre ambos (GATTI, 2005), e seguimos com as demais questões propostas no roteiro.

Cabe destacar que a sessão do GF foi um momento de muitas trocas entre os participantes, e foi fundamental para que pudéssemos compreender a relação que eles têm com o Ensino Médio Integrado e com as práticas integradoras.

Posteriormente, realizamos a transcrição a partir do áudio gravado e das anotações. “As transcrições são apoios úteis, lembrando que é necessário mergulhar nas falas, nas expressões de diversas naturezas, no processo” (GATTI, 2005, p. 46).

3.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A análise e a interpretação das informações colhidas através das entrevistas, do grupo focal e dos documentos da instituição pesquisada, que constituem o nosso “*corpus* documental”, foram realizadas partindo da fundamentação teórica examinada e buscando ir além do que foi descrito nos procedimentos de coleta.

Destarte, para a análise e interpretação das informações, escolhemos a análise de conteúdo temática a partir das orientações de Esteves (2006).

Análise de conteúdo, em nosso entender, sem deixar de ser uma “descrição com regras”, prossegue com a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroborados ou contrariados por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas (ESTEVES, 2006, p. 108).

Para Esteves (2006), a análise de conteúdo temática deve ocorrer em etapas, são elas: a constituição do *corpus* documental, a leitura flutuante, a escolha do tipo de procedimento (fechado ou aberto), o tipo de categoria que convém ao seu estudo e a definição de unidades de registro, de contexto e de enumeração.

Após o processo de organização e transcrição de todo o “*corpus* documental” a ser analisado, elaboramos a categorização fundamentada em dados abertos. Conforme, orienta Esteves (2006, p. 122):

[...] uma boa categorização, especialmente se optámos por procedimentos abertos, não é a única categorização possível, mas uma categorização defensável. E defensável por obedecer a determinados princípios de: exclusão mútua; homogeneidade; exaustividade; pertinência; produtividade e objectividade.

Para tanto, tivemos como categorias iniciais: ensino médio integrado, currículo integrado e prática pedagógica, que foram objetos centrais nesse estudo, elas foram somadas aos indicadores que surgiram da análise das falas dos docentes.

Cabe ressaltar que, durante a análise, buscamos assegurar a transparência das informações repassadas pelos participantes da pesquisa, mesmo quando houve a separação de categorias e indicadores.

Na interpretação da análise, as categorias e os indicadores foram combinados com o objetivo de aprofundar as discussões sobre a temática à luz dos pressupostos teóricos. Nessa perspectiva, tivemos atenção ao expor as vivências dos docentes, traduzindo as práticas de modo a produzir contribuições com bases científicas.

3.5 PRINCÍPIOS ÉTICOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Considerando que é necessário respeitar os participantes da pesquisa, resguardando o direito de participar ou não, bem como assegurando-os o anonimato, antes da coleta de informações, todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (apêndice A). O TCLE é um documento em que os participantes, por meio de assinatura, afirmam concordar em fazer parte da pesquisa.

No TCLE, constam os objetivos da pesquisa, o direito do uso das informações obtidas e das informações sobre os desconfortos e riscos esperados, as formas de minimização dos desconfortos e riscos, o ressarcimento e a indenização. Ademais, ele garante a proteção para o pesquisador.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário Tiradentes - UNIT/AL e aprovado para o desenvolvimento da pesquisa, pois toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação de um CEP, conforme orienta a Resolução N° 466/12.

Respeitando os princípios éticos da pesquisa, o gestor responsável pelo IFAL - *Campus* Santana do Ipanema assinou a Carta de Anuência autorizando o desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo seguinte, apresentamos a análise e discussão dos resultados da pesquisa, detalhando o campo empírico e buscando analisar a prática pedagógica dos docentes do curso técnico integrado em agropecuária, do IFAL - *Campus* Santana do Ipanema.

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p.64).

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a análise e discussão dos resultados. Para situar melhor os leitores, iniciaremos com uma breve descrição do lócus da pesquisa. Desse modo, apresentamos o *Campus* Santana do Ipanema e o curso técnico integrado, descrevendo sua história, espaço físico e atividades desenvolvidas.

O capítulo foi estruturado do seguinte modo: caracterização do IFAL e do *campus* Santana do Ipanema, caracterização do curso técnico integrado em agropecuária e análise da prática pedagógica dos docentes no Ensino Médio Integrado.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO IFAL E DO *CAMPUS* SANTANA DO IPANEMA

A análise presente nesse tópico foi elaborada com base no estudo dos documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político Pedagógico Institucional e Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária) e da Lei Nº 11.892, de 29 dezembro de 2008 e tem como objetivo entender as características do lócus da pesquisa.

Os Institutos Federais (IFs) foram criados pela Lei Nº 11.892, de 29 dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A criação da Rede Federal tem como objetivo “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008). Assim, sua organização amplia os níveis e modalidades de ensino atendidos pela educação profissional, bem como insere a pesquisa e a extensão. As ofertas vão da formação inicial à pós-graduação.

O Instituto Federal de Alagoas (IFAL) foi formado pela fusão do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET/AL) e da Escola Agrotécnica Federal

de Satuba (EAFS). Com a criação da rede federal, a partir de 2010, teve início a expansão do IFAL por diversas cidades do Estado, que até então só possuía unidades nas cidades de Maceió, Marechal Deodoro, Palmeira dos Índios e Satuba.

A expansão do IFAL no Estado de Alagoas vem contribuir de modo significativo para o fomento do desenvolvimento local e regional, à medida que promove a formação humana e cidadã de profissionais qualificados, potencializando sua função social enquanto instituição de ensino público. Sua atuação deve ser permanentemente articulada e contextualizada à sua região de abrangência considerando as diversas representações sociais. É função precípua do IFAL atuar a favor dos arranjos produtivos locais (IFAL, 2013, p. 16).

Atualmente o IFAL está presente em 16 (dezesesseis) cidades, distribuídas de norte a sul do Estado, são elas: Arapiraca, Batalha, Coruripe, Maceió, Maragogi, Marechal Deodoro, Murici, Palmeira do Índios, Penedo, Piranhas, Rio Largo, São Miguel dos Campos, Satuba, Santana do Ipanema e Viçosa, que somam 17(dezessete) *Campi*, uma vez que dois estão localizados em Maceió.

O IFAL é uma instituição de educação profissional, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC). Possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar do mesmo modo que as universidades federais. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão com ofertas que vão da formação básica à pós-graduação – formação inicial, técnicos de nível médio, superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu* – (IFAL, 2014).

A instituição apresenta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)¹⁰ a missão, a visão e os valores, a saber:

Missão: Promover educação de qualidade social, pública e gratuita, fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de formar cidadãos críticos para o mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento sustentável. **Visão:** Consolidar-se como uma instituição de referência nacional em educação profissional, científica e tecnológica, pautada na cultura e na inovação, em consonância com a sociedade. **Valores:** Ética; Compromisso social e institucional; Gestão democrática;

¹⁰ Documento que demonstra o diagnóstico da instituição, as metas e os objetivos que pretende-se desenvolver no período de 5 anos, de 2014-2018.

Transparência; Busca pela excelência; e Compromisso com a sustentabilidade (IFAL, 2014, p. 40, grifo nosso).

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como concepção “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” (IFAL, 2014, p.55). E como princípios: a educação como transformação da realidade; a redução das desigualdades educacionais; a preparação para a vida cidadã; a inserção social participativa; a integração entre formação geral e profissional; a formação crítica, humanizada e emancipadora; o desenvolvimento socioeconômico; a vinculação à educação básica; a garantia da escola pública de qualidade; e a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão (IFAL, 2013).

O IFAL, no seu PDI, concebe que a educação profissional não pode ser compreendida somente como uma modalidade de ensino, mas, sobretudo, como um processo de educação continuada com base na formação humana (IFAL, 2014).

O *Campus* Santana do Ipanema está localizado no sertão de Alagoas na cidade de Santana do Ipanema, que está a 210 km de distância da capital, configurando-se como polo da Microrregião 09, que é composta pelos municípios de Carneiros, Dois Riachos, Maravilha, Ouro Branco, Palestina, Pão de Açúcar, Poço das Trincheiras, São José da Tapera, Olivença e Senador Rui Palmeira.

A expansão do IFAL nas diversas regiões de Alagoas, tem como objetivo superar o crítico quadro socioeconômico desse Estado. A opção por Santana do Ipanema foi por este município ter o perfil de cidade polo, deste modo, pode contribuir para o desenvolvimento dos municípios acima citados (IFAL, 2015).

O Sertão de Alagoas ocupa a porção oeste do Estado de Alagoas. “Trata-se de uma sub-região das mais pobres, abandonadas e de indicadores sociais e econômicos mais deprimentes de Alagoas e do Brasil, conforme têm revelado, anualmente, os índices de IDH e os dados do PNAD/IBGE” (IFAL, 2015, p. 8).

O IFAL, atento às necessidades demandadas pelo contexto socioeconômico de Alagoas e no cumprimento de sua função social, insere-se como ferramenta capaz de contribuir no redirecionamento do modelo de desenvolvimento do estado, definindo suas ofertas de ensino procurando responder às exigências da realidade local, tendo em vista, sobretudo, possibilitar condições de inserção social com sustentabilidade às futuras gerações dessa região de Alagoas (IFAL, 2015, p. 11).

Santana do Ipanema possui uma população de 44.932 habitantes, sendo 27.185 na zona urbana e 17.747 na zona rural. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal é de 0,59 – encontrando-se, também, na faixa de município de IDHM baixo (IFAL, 2015).

O *Campus* Santana do Ipanema, buscando contribuir com o desenvolvimento socioeconômico da região, iniciou suas atividades no segundo semestre de 2010 com a oferta do curso técnico subsequente em agropecuária.

Atualmente, na modalidade presencial, são ofertados os Cursos Técnicos Integrados em Agropecuária e Administração e o Curso Técnico Subsequente em Agropecuária. Na modalidade à distância, temos a oferta de uma Licenciatura em Letras (turma 2013 - integralizando), um Bacharelado em Administração Pública (turma 2012 - integralizando) e um Curso Técnico Subsequente em Informática.

O *Campus* Santana do Ipanema está localizado às margens da Rodovia AL 130, Km 4, nº 1609, Domingos Acácio. A instituição possui três pisos: o primeiro piso conta com a parte administrativa (departamento administrativo, departamento acadêmico, direção geral, coordenações - pesquisa, extensão, curso de agropecuária, registro acadêmico e assistência estudantil -, sala de reunião, sala dos professores, reprografia, biblioteca, sala do grêmio, banheiros e lanchonete); o segundo piso possui salas de aulas (12 salas equipadas com data shows e lousa), 2 Laboratórios equipados (informática e ciências), 3 laboratórios em fase de montagem (desenho, solos e bromatologia), coordenação pedagógica, sala de enfermagem, sala da psicologia, sala da assistência social, coordenação do curso de administração, sala de jogos, auditório e banheiros; e um terceiro piso, que está em fase construção. Cabe destacar que essa é a sede provisória do *Campus*, o prédio foi alugado em virtude de atrasos na construção da sede oficial. Segue fotografia da fachada do prédio atual:

Figura 1 - Fachada do IFAL/*Campus* Santana do Ipanema em 2019.



Fonte: IFAL

O *Campus* possui um quadro¹¹ de servidores formado por 42 (quarenta e dois) docentes efetivos, 4 (quatro) docentes substitutos e 25 (vinte e cinco) técnicos administrativos em educação, além dos serviços terceirizados de segurança, limpeza e recepção. Na modalidade presencial, temos um total de 505 (quinhentos e cinco) estudantes¹², nas formas subsequente e integrada, nos turnos matutino e vespertino¹³.

Concluída a caracterização sobre o IFAL e o *Campus* Santana do Ipanema, nos deteremos a seguir na discussão sobre o Curso Técnico Integrado em Agropecuária detalhando o perfil de formação do curso.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA

A discussão presente na caracterização do curso foi obtida através de estudo do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), bem como de informações colhidas com a gestão e no site do *Campus*. Destarte, discutiremos sobre perfil de formação do curso.

A oferta do curso técnico integrado em agropecuária, no *Campus* Santana do Ipanema, teve seu início marcado em 2012. Atualmente o curso possui 216 estudantes matriculados¹⁴ nos turnos matutino e vespertino, distribuídos nas quatro séries.

O curso surge baseado na “necessidade de produção de alimentos na região do sertão de Alagoas e se justifica, sobretudo, pela necessidade de constituição de política pública que integre a tecnologia social e a produção agroecológica sustentável” (IFAL, 2015).

A opção por este curso se dá por Santana do Ipanema ser uma região com potencial agrícola, tendo como principais atividades econômicas a agricultura, a pecuária e o comércio. Na agricultura, as principais culturas são milho, feijão e algodão; e, na pecuária, a criação de bovinos de leite e corte, caprinos, suínos e aves.

¹¹Dados obtidos na Coordenação de Gestão de Pessoas do *Campus* Santana Ipanema.

¹²Dados obtidos na Coordenação de Registro Acadêmico do *Campus* Santana Ipanema.

¹³O *Campus* não possui oferta noturna.

¹⁴ Dados obtidos na Coordenação de Registro Acadêmico do *Campus* Santana Ipanema.

“Apenas 35% da população economicamente ativa trabalha regularmente, enquanto 65% vive a maior parte do ano desempregada. [...] A maioria da população da região vive da agricultura de subsistência” (IFAL, 2015, p. 9). Atendendo assim o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio¹⁵ (DCNEPTNM), no seu Art. 6º, inciso IX, “articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo” (BRASIL, 2012). Isto posto, o PPC do curso apresenta como objetivo:

Formar profissionais Técnicos em Agropecuária, a partir de uma sólida base humanística, científica e tecnológica, capazes de identificar o potencial agrotecnológico da região, desenvolvendo estratégias empreendedoras, buscando agregar valor aos produtos agropecuários regionais, visando à melhoria da qualidade de vida da população, bem como sua fixação nos territórios de origem e a consequente sustentabilidade do seu desenvolvimento (IFAL, 2015, p. 11-12).

O curso pretende atender a uma perspectiva de formação integrada com duração de quatro anos. Para atender aos requisitos de uma formação completa, ao término do curso o estudante deverá apresentar o seguinte perfil formação:

Formação histórico-crítica do indivíduo, instrumentalizando-o para compreender as relações sociais em que vive e para participar delas enquanto sujeito, nas dimensões política e produtiva, tendo consciência da sua importância para transformar a sociedade, e o conhecimento científico para dominar a natureza (IFAL, 2015, p. 11-12).

A organização curricular do curso está ancorada nos princípios norteadores estabelecidos pelas DCNEPTNM, concebendo o trabalho como princípio educativo, a educação como estratégia de inclusão social, a gestão democrática e participativa e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Bem como, promovendo as dimensões da formação humana fundamentada nos pressupostos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (IFAL, 2015). De acordo com as orientações a seguir que compõe o PPC.

¹⁵ Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012.

Organização curricular pautada em área de conhecimento e/ou de atuação profissional; Estabelecimento de eixos comuns a áreas e cursos, cujos componentes curriculares deverão ser privilegiados na proposta pedagógica;

Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão por meio da indicação de espaços para atividades complementares, para aprofundamento de conhecimentos adquiridos, como forma de fomento do debate, da dúvida, da crítica e, portanto, de construção da vida acadêmica e ampliação dos horizontes culturais e profissionais dos alunos; Adoção de conteúdo politécnico numa perspectiva histórica; Opção pelo método teórico/prático, tomando o trabalho como forma de ação transformadora da natureza e de constituição da vida social; Trata-se de uma concepção curricular que defende o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e articula o conceito de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, à medida que as disciplinas se constituem do agrupamento dos fundamentos do Ensino Médio Propedêutico e da Formação Profissional (IFAL, 2015, p. 14).

A matriz curricular é composta por um núcleo profissional, um núcleo integrado e a base comum. A base comum é composta pelos fundamentos científicos, integrando os componentes curriculares das áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza e matemática, todas considerando as suas tecnologias; o núcleo integrado é formado por componentes curriculares que “possibilitem a compreensão das relações que perpassam a vida social e produtiva e sua articulação com os conhecimentos acadêmicos” (IFAL, 2015, p. 11-12); e o núcleo de formação profissional é formado por componentes curriculares específicos do eixo tecnológico de agropecuária, em concordância com o que orienta o perfil de formação no catálogo nacional de cursos técnicos¹⁶:

Maneja, de forma sustentável, a fertilidade do solo e os recursos naturais. Planeja e executa projetos ligados a sistemas de irrigação e uso da água. Seleciona, produz e aplica insumos (sementes, fertilizantes, defensivos, pastagens, concentrados, sal mineral, medicamentos e vacinas). Desenvolve estratégias para reserva de alimentação animal e água. Realiza atividades de produção de sementes e mudas, transplante e plantio. Realiza colheita e pós-colheita. Realiza trabalhos na área agroindustrial. Opera máquinas e equipamentos. Maneja animais por categoria e finalidade (criação, reprodução, alimentação e sanidade). Comercializa animais. Desenvolve atividade de gestão rural. Observa a legislação para produção e comercialização de produtos agropecuários, a legislação ambiental e os procedimentos de segurança no trabalho. Projeta

¹⁶3ª Edição - Resolução CNE/CEB nº 01/2014.

instalações rurais. Realiza manejo integrado de pragas, doenças e plantas espontâneas. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Planeja e efetua atividades de tratamentos culturais (MEC, 2014, p. 229).

A matriz curricular do curso técnico integrado em agropecuária foi elaborada na forma de disciplinas em regime seriado, composto por quatro séries. Com 3.933,2 horas somando todos os componentes curriculares (base comum, núcleo integrado e núcleo profissional) e mais 400 horas para a prática profissional, perfazendo 4.333,2 horas. Na tabela abaixo, apresentamos todos os componentes curriculares e as séries em que eles são ministrados.

Quadro 2: Organização Curricular		
Núcleos	Componentes curriculares	Séries
Base Comum	Língua Portuguesa	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a
	Inglês	2 ^a , 3 ^a e 4 ^a
	Estudo das Artes	1 ^a
	Educação Física	1 ^a e 2 ^a
	História	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a
	Geografia	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a
	Filosofia	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a
	Sociologia	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a
	Matemática	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a
	Biologia	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a
	Química	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a
	Física	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a
Núcleo Integrador	Desenho	1 ^a
	Informática	1 ^a
	Espanhol	4 ^a
	Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho	4 ^a
Núcleo Profissional	Agricultura I	1 ^a
	Zootecnia I	1 ^a
	Agricultura II	2 ^a
	Zootecnia II	2 ^a
	Mecanização Agrícola e Práticas de Conservação do Solo	2 ^a
	Agricultura III	3 ^a
	Zootecnia III	3 ^a
	Irrigação e Drenagem	3 ^a
	Agricultura IV	4 ^a
	Zootecnia IV	4 ^a
Agroindústria	4 ^a	

	Gestão da Propriedade Rural	4 ^a
	Construções e Instalações Agropecuárias	4 ^a
	Topografia	4 ^a
	Extensão Rural e Organização Social no Campo	4 ^a
	Prática Profissional	A partir da 2 ^a

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A prática profissional é componente obrigatório no currículo do curso, com carga horária mínima de 400 horas. Ela pode ser realizada a partir da 2^a série, através de diversas atividades: estudos de caso, pesquisas individuais e em equipes, prestação de serviços, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, estágio curricular, desenvolvimento de projetos, trabalho de conclusão de curso ou similares, monitorias na área e efetivo exercício profissional (IFAL, 2015). E conforme as DCNEPTNM, Art. 21, a prática profissional deve estar contida na:

Organização curricular do curso, deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente, integra as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica de nível médio.

A prática profissional deve ser um momento privilegiado de integração dos conhecimentos e da relação teoria e prática, no entendimento da construção da totalidade.

De acordo com o PPC, a avaliação da aprendizagem tem como objetivo acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, analisando os avanços e dificuldades dos estudantes. Desse modo, oferecendo contribuições para a reflexão pelo docente, orientando assim o planejamento da prática pedagógica.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem é realizada considerando os aspectos cognitivos, afetivos e psicossociais do educando, apresentando-se em três momentos avaliativos: diagnóstico, formativo e somativo, além de momentos coletivos de autoavaliação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem (IFAL, 2015, p. 19).

Os docentes que compõe a base comum possuem licenciatura na área específica em que atuam; os que trabalham com o núcleo integrado possuem

graduação em: engenharia ambiental (1), arquitetura (1), Informática (1) e licenciatura em espanhol (1); e os docentes que atuam no núcleo profissional possuem graduação em: engenharia agrônômica (6), zootecnia (3), administração (1) e Alimentos (1).

Atualmente temos trinta e quatro docentes atuando no Curso Técnico em Agropecuária. Deste modo, a tabela abaixo demonstra a área de atuação e a titulação:

Quadro 3: Docentes que atuam no Curso Técnico Integrado em Agropecuária					
Atuação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Base Comum	1	3	14	1	19
Núcleo Integrado		2	2		4
Núcleo Profissional		1	1	9	11
Total Geral					34

Fonte: elaborada pela pesquisadora.¹⁷

Ao avaliarmos a formação dos docentes do curso, constatamos que eles são bem qualificados. A maioria possui mestrado, e somente 4 (quatro) deles são substitutos, os demais são efetivos com 40 (quarenta) horas e dedicação exclusiva.

O curso é criado para atender a urgência de formação profissional dos nossos jovens e adultos, mas é estruturado numa perspectiva de que a formação geral e profissional andam juntas em um projeto pedagógico que permite que os estudantes se apropriem dos conhecimentos historicamente construídos. Destarte, pode possibilitar a esses jovens e adultos escolhas conscientes, tanto para prosseguimento nos estudos em nível superior quanto para uma possível atuação no mercado de trabalho.

Concluída as considerações sobre o perfil do curso, a seguir faremos a discussão sobre a prática pedagógica dos docentes, fundamentada nas leituras realizadas, na investigação nos documentos e nas falas dos docentes participantes da pesquisa.

4.3 ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

¹⁷ As informações sobre os docentes que atuam no curso foram adquiridas através do horário de aulas 2019 e a titulação foi pesquisada na plataforma lattes.

Nesse tópico, analisaremos as informações coletadas através das entrevistas, do grupo focal e dos documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político Pedagógico Institucional e Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária).

A análise e interpretação dos dados foram realizadas a partir da fundamentação teórica estudada, buscando ir além do que foi descrito na coleta das informações. Conforme detalhamos no capítulo III, que trata do percurso teórico-metodológico.

Realizamos análise de conteúdo temática partindo das categorias definidas no início da pesquisa, que orientaram a busca das informações de acordo com a temática e o objeto de estudo. Os Indicadores foram levantados do plano descritivo das falas (unidades de registro), de acordo com as unidades de contexto – entrevistas e da sessão de grupo focal – (ESTEVES, 2006). Dessa maneira, obtivemos as categorias e indicadores.

Quadro 4: Categorias e Indicadores	
CATEGORIAS	INDICADORES
Ensino Médio Integrado	<ul style="list-style-type: none"> • A compreensão que os docentes têm da proposta.
Integração Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Como a integração curricular se expressa no projeto pedagógico do curso; • As dificuldades para execução da proposta.
Prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • De que forma se expressam as práticas integradoras.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A seguir, detalharemos as contribuições trazidas pelos docentes participantes da pesquisa, de acordo com as categorias e os indicadores referidos.

4.3.1 Ensino Médio Integrado

Abordaremos a compreensão que os docentes têm da proposta, fundamentada pelos pressupostos teóricos.

Como nos referimos no capítulo I, o Ensino Médio Integrado (EMI) propõe a articulação entre a formação geral e a educação profissional. Possibilitando, assim, a relação entre teoria e prática, a problematização do trabalho como princípio educativo,

a integração entre os vários componentes curriculares, a pesquisa como princípio pedagógico e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Desse modo, a escola deve permitir através do currículo integrado que os estudantes apreendam os conhecimentos mais elaborados, construídos historicamente pela sociedade, nas suas múltiplas especificidades conceituais e históricas.

A formação integrada, nessa perspectiva, é oposta à formação para atender às demandas do mercado de trabalho, ela implica a incorporação dos conhecimentos historicamente construídos que caracterizam a vida humana, a partir dos fundamentos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Conforme enfatiza o Docente 2, com a formação integrada “saímos da perspectiva de preparar para o mercado e vamos preparar para o mundo do trabalho” (2019)¹⁸.

Os docentes, em sua maioria, têm uma compreensão do EMI com base nas orientações propostas pelas DCNEPTNM no sentido de pensar no currículo articulando educação básica e profissional de forma integrada.

O Art. 7º, alínea a, das DCNEPTNM diz que o EMI deve ser ofertado “somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2012). Desta maneira, também compreende o docente 3 “um modelo bem-sucedido, [...] o instituto federal tem uma tecnologia pronta, porque ele tenta associar uma necessidade de formação e profissionalização que o nosso público tem”.

¹⁸ Em virtude do direito à privacidade dos participantes da pesquisa, a identidade deles (nomes e sobrenomes) não será divulgada. Utilizaremos o termo docente, seguido de um número que irá diferenciar os participantes e do ano em que foi realizada a coleta das informações.

Pensando educação básica e formação profissional, nos moldes do IFAL, visa uma formação para o mercado de trabalho e para a vida. No instituto federal, **pelo menos do ponto de vista legal**, temos a missão de ir além da formação técnica, com disciplinas e conteúdos que fazem ele refletir sobre a posição dele como cidadão, como um ser mais holístico que não visa somente o trabalho, um ser que se relaciona com outras pessoas, que é cidadão. Pode ter outras competências que não tem muito a ver com o mercado de trabalho, como, por exemplo, as artes e o esporte (DOCENTE 9, 2019, grifo nosso).

O docente citado evidencia que sua compreensão advém do ponto de vista legal, que nos faz refletir sobre a necessidade de aproximação do que está na Lei com a prática pedagógica e com os pressupostos epistemológicos e filosóficos, contribuindo, deste modo, para a formação de sujeitos que possam ser protagonistas de seus destinos.

Para o Docente 5, “a integração curricular, significa somar o conhecimento, ou seja, transcende a questão do aluno sair daqui somente para o mercado de trabalho. Mas, também, com um desenvolvimento pessoal” (2019). O Docente 8 tem a seguinte compreensão:

Vejo o currículo integrado como uma grande vantagem [...] de propiciar ao aluno uma visão mais social da realidade. Você trabalha diversos conceitos a partir de vários pontos de vista: do ponto de vista da física, do ponto de vista da matemática. Proporcionando ao aluno, diversas maneiras de enxergar a realidade (2019).

Para além da articulação entre educação básica e profissional, eles destacam a importância da formação omnilateral. A formação omnilateral é uma concepção de educação humana que se constitui com base nas condições objetivas e subjetivas, para o desenvolvimento histórico do estudante. Ou seja, é a formação que envolve as dimensões material e não material do ser humano: intelectual, cultural, afetivo, psicossocial, estético e lúdico. Desse modo, envolve todos os sentidos humanos que podem se construir socialmente (FRIGOTTO, 2012). De acordo com que relata o Docente 11:

Eu percebo que o currículo integrado no instituto é uma tentativa institucional de tornar possível essa formação que articula a questão da teoria, da prática e do trabalho como princípio educativo. Essa busca sempre de articular as atividades que são feitas no contexto escolar no sentido de não ter esse aluno como mera mão de obra que

não exerce a reflexão, não tenha condições de produzir conhecimento, ao contrário uma formação mais ampla. É nesse sentido que eu faço a leitura (2019).

Em suas falas, os docentes também enfatizam o caráter interdisciplinar que é assegurado à proposta do EMI, que tem como objetivo superar a fragmentação do conhecimento, promovendo um diálogo entre as diversas áreas de conhecimento. Como destaca o Docente 4 (2019) “é a interação com professores de diversas áreas, tanto da base comum quanto da base técnicas”. Entretanto, concebemos que a interdisciplinaridade é uma possibilidade e não o fim na proposta do EMI, ou melhor, ela pode ser considerada uma metodologia de trabalho.

A interdisciplinaridade, como método é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isso tem como objetivo possibilitar a compreensão ao significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2012, p. 117).

Sendo assim, é preciso estar atento para que a interdisciplinaridade não assuma o lugar de justaposição de disciplinas, mas que ela possa ser instrumento na construção da totalidade dos conhecimentos e no processo de transmissão/assimilação dos saberes escolares.

Por fim, resumimos, em linhas gerais, como os docentes concebem o EMI:

- Um corpo só, em que as disciplinas conseguem se conectar;
- Interação entre os docentes das diversas áreas;
- Um diálogo interdisciplinar;
- Ir além da formação técnica, com disciplinas e conteúdos que fazem com que o estudante reflita sobre a posição dele como cidadão;
- Formação para o mundo do trabalho;
- Desenvolvimento omnilateral do estudante.

4.3.2 Integração Curricular

Nesse ponto, discutiremos como a integração curricular se expressa no projeto pedagógico do curso e as dificuldades para execução da proposta.

Em vista disso, compreendemos o currículo integrado alicerçado na concepção de educação politécnica e omnilateral; tendo o trabalho como princípio educativo e integrando conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular, em que a finalidade da educação é a formação humana que promova à classe trabalhadora a elaboração de conhecimentos que apontem para um horizonte de transformação social.

a) Como a integração curricular se expressa no projeto pedagógico do curso

Ao analisarmos o texto do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária encontramos elementos que remetem à formação humana dos estudantes, tendo o “trabalho como princípio educativo, a educação como estratégia de inclusão social, a gestão democrática e participativa e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (IFAL, 2015, p. 6).

A Organização curricular é composta por três núcleos: básico, integrado e profissional. Segundo o PPC, “trata-se de uma concepção curricular que defende o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras [...] à medida que as disciplinas se constituem do agrupamento dos fundamentos do Ensino Médio Propedêutico e da Formação Profissional” (IFAL, 2015, p. 14). Apesar do diálogo constante sobre integração em vários momentos do projeto, a matriz curricular e os planos de ensino não expressam de forma clara como a se dará a integração dos conhecimentos. Segundo a análise do Docente 7:

As disciplinas ainda estão muito fechadas. Claro, têm alguns professores [...] mais progressistas que tentam fazer esse diálogo mais transversal com as disciplinas, mas na formalidade do PPC (projeto pedagógico do curso) ainda está muito fechado nas disciplinas [...]. Precisamos ter um diálogo mais sofisticado que esteja na exegese do projeto (2019).

Do mesmo modo, analisa o Docente 9:

Penso que o currículo poderia trazer temas que promovessem uma integração maior. Porque, pelo menos até onde eu tive acesso, é o mesmo currículo tanto para administração quanto para agropecuária, [...] os cursos desenvolvem habilidades específicas, [...], eu sempre tento debater temas que se aproximam da realidade profissional deles e da vida como um todo (2019).

Como foi discutido, existe no PPC os pressupostos legais e epistemológicos que a proposta do EMI requer. Entretanto, falta o caminho, ou melhor, o percurso metodológico. De acordo com o docente 11, “o nosso projeto pedagógico, ele explicita essa intenção institucional de ter uma articulação entre os componentes curriculares, apesar de não nortear o como fazer isso” (2019).

Os docentes ressaltam, em vários momentos dos nossos diálogos, que existe um distanciamento entre o que está escrito no PPC e as práticas que são realizadas no curso. Assim, destaca o Docente 8 “eu tive oportunidade de ler o PPC, ele propõe, em vários trechos, ele relata alguns pontos que deveriam ser mais rigorosamente seguidos, mas que na prática, infelizmente, não acontece” (2019).

Têm as disciplinas colocadas no papel, mas, na prática, eu ainda sinto que precisamos ter essa interligação das disciplinas. Precisamos fazer com que os assuntos coincidam e que os alunos consigam ver as disciplinas como um todo. Eles veem tudo muito picotado e não têm maturidade de ver como um todo, [...], precisamos parar, sentar e conversar, para, realmente, sincronizar os conteúdos (DOCENTE 2, 2019).

A prática pedagógica deve ser elaborada através da relação teoria e prática, por isso, é necessário que se faça um aprofundamento teórico sobre a proposta de educação que se propõe realizar, para que as práticas elaboradas possam ser sólidas. Como bem explica Saviani:

[...] admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos polos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico (2007, p. 107).

Desta maneira, com o intuito de que o projeto pedagógico do curso possa existir de fato:

[...] como expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que unificam a comunidade escolar – se ele de fato pertencer a este grupo; se o grupo se identificar com ele; se reconhecer nele. Para isto todos devem ser autores deste projeto e sujeitos de seu desenvolvimento” (RAMOS, 2014, p. 99).

Portanto, salientamos a necessidade do PPC ser construído de forma coletiva, participativa e democrática com o propósito de que todos os membros da comunidade escolar sintam-se pertencentes ao projeto de educação planejado para instituição.

b) As dificuldades para execução da proposta

Os docentes apontaram algumas dificuldades na execução da proposta de Ensino Médio Integrado, são elas: organização do tempo pedagógico, falta de formação para trabalhar com o currículo integrado e ausências de estratégias e programas institucionais para o desenvolvimento do EMI. A seguir abordaremos essas dificuldades.

Organização do tempo pedagógico

Um dos problemas destacados pelos docentes é o tempo pedagógico, ou melhor, eles apontam que o tempo é muito curto para todas as rotinas da prática pedagógica, visto que, planejar aula, ministrar aulas, corrigir avaliações, fazer pesquisa e extensão, atender os alunos individualmente, toma muito tempo deles.

Contudo, reconhecem a necessidade de tempo para planejar as atividades integradoras e dialogar sobre o fazer pedagógico no EMI. Como destaca o Docente 2, “Precisamos reavaliar como um todo, para que tenhamos tempo. Pois esse processo de educação vai além da questão de sala de aula, preparação de prova, preparação de aula, entre outros” (2019).

Ressaltam que existem poucos momentos de discussão sobre o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado. Como evidencia o Docente 10, “tem muita reunião burocrática e pouca pedagógica. Semana pedagógica é só para falar o que deve ser feito e o que não deve, mas não tem um momento para integrar, conversar, pegar as ementas e comparar como é” (DOCENTE 10, 2019).

Outro ponto, que foi bastante evidenciado, é a necessidade de diálogo entre os docentes como um aspecto fundamental a fim de que possam de fato fazer a integração curricular. Essa integração se faz no diálogo coletivo. Desse modo, precisamos que eles estejam abertos a inovação para que possam trabalhar com as disciplinas e os projetos integradores de forma adequada, proporcionando aos estudantes “horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano” (CIAVATTA, 2012, p. 101).

Percebemos que existe uma necessidade latente de que a instituição disponibilize tempo e espaço para o planejamento coletivo. Para Ramos (2014, p. 96), “a geração de tempos e espaços docente para a realização de atividades coletivas é preceito inegociável quando se tem essa finalidade”, a finalidade de um currículo integrado.

Falta de formação para trabalhar com o currículo integrado

Atualmente destacamos duas iniciativas que fazem referência à formação de professores para a EPT. A primeira está posta no Plano Nacional de Educação (2011-2020), que menciona superficialmente a formação de professores para a EPT, que “poderá ser oferecida em cursos e programas especiais, havendo o risco de assumir uma perspectiva fragmentada e emergencial” (PONTES, 2014, p.10-11). A segunda iniciativa é um pequeno avanço nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no título IV, Art. 40, o qual ressalta que a formação inicial docente para atuar na EPT pode ser realizada em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas. “O avanço em se prever a formação dos professores da EPT no nível superior (cursos de graduação e licenciatura) é relativizado por se permitir ‘outras formas’ de formação inicial, o que possibilita alternativas questionáveis” (PONTES, 2014, p. 12).

A ausência de formação específica para trabalhar com a EPT e com o currículo integrado é outra dificuldade enfatizada pelos docentes. Entendemos que essa dificuldade não ocorra somente no IFAL, mas em todo Brasil, pois faltam políticas educacionais específicas para esta formação. A fala da Docente 5 deixa clara essa necessidade:

Veja, é uma dificuldade muito grande, eu repenso isso constantemente, como fazer essa integração? Como integrar esses conteúdos? Disciplinas básicas da formação geral com as disciplinas técnicas? Acho que isso é um impasse para todo mundo, não me sinto preparada. Gostaria realmente de uma formação prática, atuante (2019).

Os docentes compreendem a necessidade de estabelecimento do diálogo com a instituição, no sentido de capacitar os servidores para atuar no EMI.

Reconheço que a maioria dos professores ainda não estão preparados para fazer essa integração. O próprio fato de eles terem sido forçados

com uma visão diferente. Sinto um certo receio de buscar essa integração, cada um se fecha no seu “quadrado” (DOCENTE 8, 2019).

Reconhecem, inclusive, que as licenciaturas pouco contemplam as discussões específicas sobre a EPT e o EMI. Existe uma necessidade de formação de professores para atuar na educação profissional tecnológica. Para Moura (2008), esta formação pode ser planejada a partir de duas possibilidades: cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e a pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Observamos que não está claro para todos os docentes, qual é a concepção de educação defendida no EMI. Ainda que os documentos tragam os fundamentos, os docentes expressam que não existe, dentro da instituição, uma homogeneidade sobre o perfil de formação.

O principal ponto é definirmos qual é o nosso papel, até porque, no ambiente que estamos, temos muita confusão. Estamos em um ambiente de transição, nós não somos uma escola de ensino médio convencional e não somos universidade. Onde nos encaixamos? Porque temos pesquisa, extensão e um ambiente acadêmico. Os meninos saem com um diferencial [...] Qual o nosso verdadeiro papel diante dessa conjuntura? (Docente 2, 2019).

Compreendemos que os docentes são sujeitos que produzem e mobilizam diversos saberes em sua prática pedagógica, refletindo sobre os conteúdos e as formas de ensinar. Sendo assim, é mister que o docente tenha clareza dos objetivos e finalidades do EMI para não cair nos modismos educacionais.

Para além da formação inicial e da pós-graduação, é preciso que a instituição planeje a formação continuada em serviço dos docentes. Essas formações podem ocorrer em eventos semestrais para toda comunidade acadêmica. Mas, principalmente, devem ser construídos grupos de estudos permanentes sobre as bases epistemológicas e filosóficas. Esses grupos necessitam agregar gestores, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e docentes responsáveis pela formação geral e pela formação profissional. Conforme exemplifica o Docente 11:

[...] práticas que promovam a reflexão, que o professor perceba que as possibilidades de integração são importantes, tanto para quem trabalha no curso integrado como professor, quanto para o aluno, [...]. Nesse sentido, [...] institucionalmente, nós poderíamos ter: apontamentos, experiências, oficinas e reuniões que tivessem mais oportunidades de discutir sobre isso. Ressalto a questão tanto dos bacharéis, que não têm uma preparação para formação docente, e,

também, trago para essa discussão os licenciados. Porque os licenciados, não sei até que ponto a formação deles contempla esse tipo de modalidade de ensino. Então uma proposta pedagógica que permita uma integração vai ter que buscar um processo de reflexão formativo, tanto para bacharéis quanto para licenciados (2019).

Deste modo, podemos construir uma prática pedagógica tendo como objetivo a formação dos indivíduos para a superação e transformação social.

Ausências de estratégias e programas institucionais para o desenvolvimento do EMI

Além da necessidade de formação, os docentes relatam que sentem falta de estratégias institucionais que mobilizem a constante discussão da prática curricular do EMI, em que eles possam ser incentivados a conversar, socializar e integrar as ações e projetos desenvolvidos.

Nós percebemos que há de fato, em alguns momentos, uma tentativa de integração, entretanto, essa integração vem muito mais no micro, como uma decisão individual, com um colega que partilha um momento na sala de aula ou na sala dos professores. Tanto é que vamos percebendo que as situações de articulação acontecem com as pessoas que dão aula no mesmo dia, não vejo isso ser promovido no âmbito institucional. Não vejo do ponto de vista institucional, certas estratégias e certas rotinas que nos façam de fato fazer com que essas ações pontuais e micro, passem a ser da instituição e não dependa da minha decisão de fazer (DOCENTE 11, 2019).

Observamos que a instituição propõe o EMI, contudo, não apresenta ações que provoquem e mobilizem uma prática pedagógica integrada. Como destaca o Docente 11 “enquanto nós não tivermos uma flexibilidade de aceitar o outro na nossa prática pedagógica, mas, também, enquanto a estrutura não permitir que essa prática seja integrada, podemos discutir, porém não vai sair do livro” (2019).

Tratam também das dificuldades estruturais: ausências de laboratórios, espaço para práticas esportivas e artísticas, bem como do número de alunos por turma e o excesso de carga horária, o que dificulta o desenvolvimento da pesquisa e extensão.

Apesar de reconhecerem as dificuldades no desenvolvimento da proposta do EMI, os docentes afirmam o quanto a formação integrada promove um diferencial na vida dos estudantes:

A proposta ela é interessantíssima, é de ficar encantado realmente, integrar esse ensino médio com o técnico, é o que observamos aqui com os nossos. O quanto que eles são transformados, aos pouquinhos observamos, [...] existe uma mudança regional, no desenvolvimento

pessoal desses meninos, é brilhante. Agora, estamos longe da educação integrada ideal, temos que trabalhar muito para chegar (DOCENTE 5, 2019).

Mesmo com as dificuldades encontradas para implantação do EMI, sejam elas pedagógicas, estruturais ou financeiras, não podemos esperar as condições ideais para construir um projeto de educação integrada. “Acreditamos que condições podem e devem ser garantidas. Mas não é possível aguardar as condições ideais para dar início a um projeto de tamanha relevância. A própria definição e conquista de tais condições é uma tarefa coletiva” (RAMOS, 2014, p. 100).

4.3.3 Prática Pedagógica

Apresentamos de que forma se expressam as práticas integradoras realizadas pelos docentes. Contudo, compreendemos que o ensino integrado, para além de práticas realizadas, precisa ser entendido na sua essência, enquanto uma concepção de ensino. De acordo com o que propõe Araújo e Frigotto (2015, p. 62):

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

É importante destacar que temos clareza de que as práticas apresentadas não são rotineiras, fazem parte de momentos pontuais na instituição. Os docentes ressaltam que sentem resistência por parte de alguns, quando são convidados a planejarem atividades integradoras. Isso dificulta a execução da proposta, pois as estratégias acadêmico-científicas de integração precisam ser elaboradas e discutidas coletivamente.

Uma das atividades integradoras é desenvolvida nos sábados letivos. Elas são planejadas por área do conhecimento, em que cada área desenvolve atividades variadas: dia de campo, visita técnica, aulas práticas, palestras, oficinas, sessão de cinema, entre outras. Essas atividades ocorrem relacionando os componentes curriculares de cada área e utilizando abordagens que podem contribuir para integração dos conteúdos, relacionando teoria e prática. Inclusive, por vezes, elas são

realizadas no ambiente extraescolar, tais como: fazendas, áreas de preservação permanente, museus, parques arqueológicos, empresas, entre outros.

O EMI requer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, alguns docentes ressaltaram que costumam realizar a articulação dos projetos de pesquisa e extensão com os conteúdos escolares.

Então, tenho como base o livro para que ele estude para as avaliações, mas procuro fazer essa conexão pegando artigos, trazendo outras fontes de conhecimento, trazendo novidades e **sempre fazendo relação com os projetos de pesquisa que desenvolvo no instituto**, falando um pouco sobre os resultados, minha experiência no campo, minha atuação junto com as pessoas (DOCENTE 2, 2019, grifo nosso).

Uma outra prática considerada integradora é a contextualização dos conteúdos com a prática profissional do curso. A contextualização é uma interessante estratégia educacional na integração entre a teoria e a vivência profissional (BRASIL, 2012).

Quando pego a ementa da disciplina busco me aproximar mais da realidade local, [...] Então faço uma busca de acervos regionais, quando não encontro, busco outros colegas e vou montando meu planejamento de aula. **E nesse planejamento eu faço uma interação entre teoria e prática** e, quando na teoria não existe algo que me diz sobre a realidade local, eu procuro os agricultores (Docente 4, 2019, grifo nosso).

Sendo assim, a contextualização implica “a íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais” (ARAÚJO/FRIGOTTO, 2015, p. 69). Na perspectiva de que realidade social pode ser um ponto de partida para integração curricular.

A preparação dos estudantes para resolver problemas é outra prática integradora utilizada pelos docentes e tem como objetivo preparar o estudante para desenvolver a capacidade criativa e trabalhar coletivamente (ARAÚJO/FRIGOTTO, 2015). Desse modo, o docente assume a pesquisa como um princípio pedagógico.

De acordo com o que enfatiza o Docente 2 “me preocupo em prepará-los para que eles [...], com as ferramentas que se apropriaram, tentem trilhar um caminho, resolvendo os problemas que estão diante deles” (2019). Assim, a autonomia do estudante é algo desejável no EMI:

Autonomia, condição desejável pelo ensino integrado, é aqui entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas. Em outras palavras, reconhecendo-se como produto da história, mas também como sujeito de sua história (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 74).

Entendemos a autonomia como um processo pedagógico, em que o estudante vai se apropriar, através dos docentes, dos conhecimentos historicamente construídos. Destarte, não podemos confundir com metodologias que propõem que os estudantes construam suas aprendizagens sozinhos.

Os docentes realizam a articulação dos componentes curriculares da formação geral com o núcleo profissional, debatendo temas que se aproximam da realidade profissional dos estudantes, através de visitas técnicas, eventos acadêmicos, entre outros. No EMI, a articulação entre formação geral e profissional é ponto inicial para se desenvolver a integração dos conhecimentos e tem como objetivo a construção de totalidades.

Salientamos que a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro. Os professores de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc. podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade e na sua historicidade (RAMOS, 2014, p. 109).

As práticas integradoras aqui referenciadas contemplam, em certa medida, a dimensão metodológica do Ensino Médio Integrado. No entanto, essas práticas não ocorrem de forma sistemática, percebemos que a instituição não concebeu a formação integrada na sua dimensão epistemológica, política e filosófica.

Nesse sentido, é importante pensar a formação humana, em que os estudantes compreendam a realidade e possam, também, atuar como profissionais. Esse trabalho precisa ser assumido enquanto um projeto da instituição de ensino junto com os servidores, de modo que sejam planejadas coletivamente todas as ações que serão desenvolvidas.

Enfim, não conseguimos atingir esses aspectos no âmbito do curso objeto desse estudo. Os docentes compreendem a dimensão da proposta do EMI, mas é

necessário construir um espaço institucional de aproximação com o Ensino Médio Integrado.

No próximo capítulo, discorreremos sobre o processo de elaboração do Produto Educacional - práticas pedagógicas orientadas ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: proposta metodológica para o fortalecimento de práticas integradoras.

5 PRODUTO EDUCACIONAL – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ORIENTADAS AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O FORTALECIMENTO DE PRÁTICAS INTEGRADORAS

Como é sobejamente conhecido, a educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos, ela é um recurso relevante para compreensão dos fundamentos da desigualdade e para geração de uma nova institucionalidade no país (CIAVATTA, 2012, p.103).

Para conclusão do mestrado pelo PROFEPT, é necessário desenvolver, ao término da pesquisa, um produto educacional. Para tanto, foi elaborado o produto educacional que tem por tema *Práticas pedagógicas Orientadas ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Proposta metodológica para o fortalecimento de práticas integradoras*. A proposta é uma Produção Técnica, no formato de material textual, de acordo com o documento da área de ensino da CAPES (2017, p. 44).

A proposta tomou por base as discussões levantadas nos capítulos anteriores, fundamentada nos pressupostos teóricos de Araújo e Frigotto (2015), Ciavatta (2012), Ramos (2012) e Saviani (2011 e 2007) e nas experiências dos docentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - *Campus Santana do Ipanema*.

Neste capítulo, discutiremos as finalidades e objetivo; os procedimentos de elaboração; a aplicação e validação; e os resultados da aplicação da proposta metodológica. O produto educacional completo encontra-se no apêndice D.

5.1 FINALIDADES E OBJETIVO

O Ensino Médio Integrado (EMI) corresponde a uma formação que integra a formação básica (ensino médio propedêutico) à formação profissional, numa perspectiva de que a formação básica e a profissional caminhem juntas em um projeto pedagógico único que permita que os estudantes se apropriem dos conhecimentos historicamente construídos. É centrado na formação humana a partir dos fundamentos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Deste modo, pode propiciar, aos jovens e adultos, escolhas conscientes tanto para prosseguimento dos estudos em nível superior quanto para uma possível atuação no mercado de trabalho.

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 62).

Portanto, o ensino integrado deve ser compreendido como uma concepção pedagógica que tem por finalidade formar na perspectiva da totalidade e deve ter um projeto que vise à construção de uma sociedade para além do capital.

O produto educacional tem como finalidade contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas orientadas ao EMI, bem como promover discussões sobre a formação dos estudantes numa concepção omnilateral, dotando-os dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade e integrando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Nosso objetivo foi construir uma proposta metodológica, a partir das vivências dos docentes, de modo a orientar docentes e gestores para uma prática pedagógica no EMI de fato integradora e com base em estratégias possíveis de serem realizadas.

Destarte, elaboramos a proposta metodológica, composta por princípios e estratégias que podem contribuir para a integração curricular, fundamentada nas práticas vivenciadas pelos docentes e nos pressupostos teóricos estudados, tem por finalidade fortalecer a prática pedagógica dos docentes que atuam no Ensino Médio Integrado.

5.2 PROCEDIMENTOS DE ELABORAÇÃO

A proposta metodológica foi construída com fundamento na análise das informações levantadas na pesquisa e nas bases conceituais sobre educação profissional tecnológica, ensino médio integrado, currículo integrado e práticas integradoras.

A coleta de informações foi realizada por meio de duas técnicas: entrevista e grupo focal. Inicialmente foi feita uma pesquisa exploratória com os docentes através das entrevistas, em seguida trabalhamos com o grupo focal com o propósito de compreender a concepção que eles tinham do currículo integrado e das práticas

pedagógicas vivenciadas com o currículo integrado. Utilizamos a entrevista semiestruturada e o grupo focal com os docentes, com a intuito de coletar informações relevantes para elaboração da proposta, para poder melhor compreender a prática pedagógica dos docentes e a relação com o currículo. Conforme explicamos no capítulo III, que discorre sobre o percurso teórico-metodológico.

Na análise dos dados, observamos que, em sua maioria, os docentes apresentavam uma necessidade urgente de aproximação com os fundamentos do Ensino Médio integrado, com o intuito de melhor desenvolver a sua prática pedagógica.

Com base nessa análise, com o percurso que realizamos durante a pesquisa, elaboramos a proposta metodológica de modo a contribuir com a efetivação do currículo integrado e com uma prática pedagógica elaborada segundo a concepção de educação orientada pelos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, articulando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia em favor da formação humana.

A proposta metodológica é composta por duas unidades: *Análise Sobre Ensino Médio Integrado e Práticas Integradoras*; e *Proposta Pedagógica para o Fortalecimento do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*.

Na primeira unidade, fazemos uma abordagem sobre os fundamentos do Ensino Médio Integrado. Como também sobre as práticas integradoras e as dificuldades na execução do Ensino Médio Integrado, apresentando a visão dos docentes sobre essas temáticas.

Na segunda unidade, elaboramos uma metodologia de trabalho coletivo que pode contribuir com as práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado. Com base no planejamento de cinco ações: formação pedagógica, reestruturação do projeto pedagógico do curso, elaboração de práticas integradoras, planejamento coletivo e avaliação. Essas ações devem ser elaboradas coletivamente para poder representar os sujeitos que compõem a instituição.

5.3 APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO

A aplicação da proposta metodológica foi realizada com os docentes participantes da pesquisa, com o escopo de que eles avaliassem a viabilidade, analisassem a representatividade das práticas deles no conteúdo da proposta, assim como pudessem fornecer mais elementos para compor o produto educacional.

O convite para participar da aplicação foi realizado com antecedência (15 dias) através de mensagem de e-mail seguido de contato telefônico aos docentes participantes da pesquisa. Nesse momento, tentamos sensibilizá-los da importância da participação na atividade com a finalidade de avaliar a proposta.

A aplicação ocorreu no IFAL - *Campus* Santana do Ipanema com a presença de três docentes. Evidenciamos que, em razão de imprevistos, os demais docentes participantes da pesquisa não puderam comparecer a aplicação. Sendo assim, socializamos a proposta por e-mail para que todos tivessem oportunidades de avaliá-la.

Para a aplicação do produto educacional, utilizamos como metodologia a roda de conversa. Para Moura e Lima (2014), a roda de conversa é um importante instrumento de produção de dados em pesquisas qualitativas.

As rodas de conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta (MOURA; LIMA, 2014, p. 101).

Em vista disso, escolhemos esse método com o propósito de encorajar o diálogo entre os participantes e promover de forma colaborativa a análise da proposta metodológica.

Inicialmente, expliquei qual o fito das atividades e como é importante a contribuição de todos. Na sequência, apresentei a proposta metodológica impressa, de maneira que eles pudessem manusear e compreender como o conteúdo foi organizado. Em seguida, apresentei o conteúdo da proposta de forma detalhada a fim de que eles pudessem ter ferramentas para avaliá-la com mais clareza.

Concluída a apresentação, solicitamos a autorização dos docentes para gravar a roda de conversa. A gravação em áudio teve como finalidade a transcrição do conteúdo de maneira mais verossímil (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Posteriormente, abrimos o diálogo para que os docentes pudessem avaliar o formato e o conteúdo da proposta. Todos os participantes expressaram a opinião sobre a proposta e o processo de diálogo que houve para a sua elaboração.

Apresentaremos a seguir algumas análises dos docentes¹⁹ sobre a proposta metodológica.

Quadro 5: Avaliação do Proposta Metodológica Pelos Docentes	
Docentes	Avaliação
Docente 2	“Você coloca os problemas e contextualiza com o que os autores dizem, e quando a gente ver no papel é muito empolgante, podemos ver que é possível realizar. Além do direcionamento a proposta provoca, em mim, um movimento de autoavaliação”.
Docente 4	“Acho muito pertinente o conteúdo da proposta, principalmente, no que se trata do planejamento coletivo”.
Docente 10	“A proposta é bem direta e objetiva e contempla os pontos que a gente já vem discutindo aqui”. É um caminho a ser seguido”.

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Uma das ênfases dada pelos participantes foi a importância do planejamento coletivo, eles consideram que é o ponto alto para se construir uma proposta de EMI. Isto é, sem planejamento e sem diálogo, a integração não pode ocorrer.

Destacaram que a proposta é uma metodologia muito importante no processo de integração. “Quando eu tenho as ferramentas para atender a esse objetivo, ele fica mais fácil” (Docente 2, 2019).

Salientaram que, como foi construído em um processo de diálogo com os docentes do *Campus*, pode ser posta em prática de maneira tranquila. Conforme evidencia o Docente 10 “como a proposta foi construída aqui com a gente no *Campus*, como nasceu entre nós, a resistência de colocar em prática vai ser muito menor”.

Além disso, relataram que o processo de elaboração da proposta, ou seja, a fase de coleta de informações, principalmente, o grupo focal, foi um importante momento de construção e autoavaliação da prática pedagógica e que precisam estabelecer esses diálogos como prática permanente dentro *Campus*.

¹⁹ Em razão do direito à privacidade dos participantes da pesquisa, a identidade (nomes e sobrenomes) deles não será divulgada. Utilizaremos o termo docente, seguido de um número que diferenciará os participantes e do ano em que foi realizada a coleta das informações, conforme efetuado no capítulo que trata da análise e discussão dos resultados.

A roda de conversa foi muito profícua. Os docentes concordaram, tanto no que diz respeito ao conteúdo, quanto ao formato escolhido para apresentação do produto educacional. Apesar disso, é importante salientar que, mesmo avaliando positivamente e concordando com a proposta, os docentes solicitaram que fosse realizado um maior detalhamento do processo de avaliação da proposta, sugerindo alguns instrumentos avaliativos. Desse modo, consideramos a recomendação deles e realizamos a alteração.

Ainda que aplicado e avaliado pelos participantes da pesquisa. Cabe destacar que a validação do produto educacional, conforme o regulamento do programa, em seu art. 17, que orienta que o produto educacional desenvolvido será validado por meio da banca de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso.

5.3.1 Resultados da Aplicação

É importante enfatizar que a proposta metodológica pode contribuir para o projeto de EMI baseado no diálogo e no planejamento coletivo. Não é um manual, é uma proposta que foi construída coletivamente a partir das vivências dos docentes envolvidos na pesquisa.

O resultado da aplicação do produto educacional, por meio da roda de conversa, apontou que ele pode contribuir para a efetivação do projeto de EMI. Nesse sentido, é pensado como um modelo teórico que pode inspirar docentes e gestores para adaptá-lo para as suas realidades, buscando a integração curricular.

O produto educacional pode colaborar para mudanças de práticas na instituição a medida que considera suas particularidades, necessidades e desafios. Dessa forma, pode fortalecer a prática pedagógica no EMI, contribuindo para planejamento coletivo das ações a serem realizadas para se ter um projeto pedagógico integrado. Assim sendo, a proposta apresenta contribuições para o estabelecimento de uma nova postura institucional, mediada pelo diálogo e pelo planejamento coletivo.

A seguir, faremos as considerações finais desse estudo, que teve como objeto o currículo no que concerne à construção de uma prática pedagógica inspirada numa concepção de educação politécnica e omnilateral que aponte para o horizonte da emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o caminho percorrido até aqui na pesquisa, objetivando compreender a relação entre o currículo integrado e as práticas pedagógicas, com base na discussão teórica e na pesquisa empírica, é mister retomar os principais pontos discutidos ao longo do texto com a finalidade de traçar as considerações finais.

Inicialmente, apresentamos a concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Discorremos sobre o percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica, enfatizando a origem da dualidade estrutural – que separa a formação geral da formação profissional. Nesse contexto, a educação é território de muitas disputas e contradições, as nossas legislações e diretrizes curriculares também expressam esses contrassensos.

No entanto, precisamos construir um projeto de EMI que supere a mera articulação entre formação geral e formação profissional. Ele precisa ter como fundamento a formação humana integrada. Deve garantir aos jovens e adultos o acesso à formação completa, que promova a leitura de mundo e a incorporação dos conhecimentos historicamente construídos que caracterizam a vida humana.

Nesse contexto, foi necessário compreender as concepções de currículo, abordando os aspectos filosóficos que o definem como um território de poder e de constantes disputas. Assim, o currículo tem um papel de selecionar, organizar e socializar os conhecimentos historicamente adquiridos de acordo com as finalidades da educação. Abordamos, também, o currículo à luz da pedagogia histórico-crítica e o currículo integrado.

O currículo à luz da pedagógica histórico-crítica é sistematizado com base no saber objetivo elaborado historicamente; na transformação do saber objetivo em saber escolar, de forma que se torne melhor compreensível pelos estudantes em cada etapa da escolaridade; e na organização dos métodos, do tempo e do espaço para a transmissão/assimilação do saber objetivo. Assim, é importante não só o acesso aos conhecimentos, mas, também, ao seu processo de produção.

O currículo integrado prevê a formação a partir do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. A organização curricular tem como princípios: a compreensão do sujeito como ser histórico-social; a formação humana como objeto central das áreas de conhecimentos; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; a articulação entre formação geral e profissional; e uma

pedagogia que considere a elaboração colaborativa entre as áreas de conhecimentos (RAMOS, 2012).

Desse modo, a integração se dá na elaboração da totalidade através das partes, composta pelos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Sendo assim, compreendemos que não é o formato de organização do ensino médio que o coloca na condição de integrado. É preciso que se busque os fundamentos da produção da existência, tendo como horizonte a formação humana na sua essência.

Após análise da fundamentação teórica que embasa nosso objeto de estudo, nos detemos à pesquisa empírica, que buscou analisar a prática pedagógica dos docentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, do IFAL - *Campus* Santana do Ipanema.

Nesse sentido, a maioria dos docentes compreende o Ensino Médio Integrado (EMI) como a articulação entre a formação geral e profissional de forma integrada. Entretanto, alguns vão além, destacando a importância da formação omnilateral.

Baseados na concepção que os docentes têm do EMI, eles ressaltaram algumas dificuldades que impedem a execução da proposta na sua essência, são elas: organização do tempo pedagógico, falta de formação para trabalhar com o currículo integrado e ausências de estratégias e programas institucionais para o desenvolvimento do EMI. Apesar das dificuldades na condução de uma prática de fato integrada, eles reconhecem que o EMI promove um diferencial na vida dos estudantes.

Em meio as dificuldades encontradas, os docentes buscam construir algumas práticas que consideram integradoras. São elas: atividades organizadas por área do conhecimento; articulação dos componentes curriculares da formação geral e da formação profissional, debatendo temas que se aproximam da realidade profissional dos estudantes; visitas técnicas articulando os professores das diversas áreas; articulação dos projetos de pesquisa e extensão com os conteúdos escolares; preparação dos alunos para resolver problemas; contextualização dos conteúdos com a prática profissional do curso; e eventos acadêmicos. Cabe destacar que temos clareza de que as práticas apresentadas não são rotineiras, são iniciativas dos docentes em determinados momentos, principalmente, em eventos pontuais.

Sobre o projeto pedagógico do curso (PPC), constatamos que os pressupostos legais e epistemológicos que norteiam a proposta do EMI estão presentes no texto. Todavia, falta o percurso metodológico que expresse com clareza

as escolhas pedagógicas. Os docentes evidenciam que existe um distanciamento entre o que está escrito no PPC e as práticas que são realizadas no curso. Talvez, esse distanciamento se dê em virtude da equipe que hoje compõem o curso não ter participado do processo de elaboração da proposta, pois existe no *Campus* um índice alto de rotatividade, devido aos processos de remoções.

Desse modo, concebemos que a elaboração do projeto de EMI precisa ser coletiva, com base no planejamento participativo e democrático. Para isso, é fundamental ter clareza da concepção de educação, da metodologia e dos objetivos de ensino. A prática da formação integrada deve ser uma experiência de democracia participativa, sem autoritarismo, assim, constituindo uma opção coletiva (CIAVATTA, 2012).

No diálogo com os docentes sobre a concepção de EMI e a prática do currículo integrado, eles foram apresentando a compreensão que têm da proposta. Bem como as angústias, por acreditarem que não conseguem sistematizá-lo na prática.

Nesse contexto, concluímos que a prática pedagógica dos docentes, voltada à sistematização do EMI ainda é muito incipiente. Existe, por parte dos participantes da pesquisa, o desejo de desenvolver práticas integradoras, mas é necessário que a instituição de ensino mobilize ações nessa perspectiva. Ademais, observamos que a instituição propõe o EMI nos seus documentos institucionais. Contudo, não apresenta ações sistêmicas que promova uma prática pedagógica integrada.

Para a efetivação do EMI, é fundamental que a concepção esteja bem sistematizada no projeto pedagógico do curso: referenciada nos objetivos e nas metodologias; propondo as práticas, os espaços de discussão, o planejamento coletivo e a avaliação das ações. E, principalmente, que seja elaborada coletivamente a partir dos pressupostos epistemológicos, políticos e filosóficos que orientam essa concepção. Esses princípios foram basilares para elaboração do produto educacional que tem como finalidade fortalecer a prática pedagógica dos docentes que atuam no Ensino Médio Integrado.

Em suma, a prática pedagógica no Ensino Médio Integrado em que acreditamos, fundamentada na formação politécnica e omnilateral, ainda está no horizonte. A fim de colocá-la em prática, é necessário que continuemos com o propósito de construir um Ensino Médio Integrado, que contribua para superação da dualidade entre formação geral e formação profissional, com base na articulação entre

o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia orientando a emancipação humana dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. d. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista educação em questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação Nº 4.024/1961**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 nov. 2017.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação Nº 5.692/1971**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 nov. 2017.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação Nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 nov. 2017.

_____. **Lei Nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 21 maio 2018.

_____. **Lei Nº 13.415**, de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 21 maio 2018.

_____. **Decreto Nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 21 maio 2018.

_____. **Resolução Nº 03/98**, de 26 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 21 maio 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 04/99**, Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em: 21 maio 2018.

_____. **Decreto Nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 21 maio 2018.

_____. **Lei Nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 21 maio 2018.

_____. **Resolução Nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 maio 2018.

_____. **Resolução Nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>. Acesso em: 26 nov. de 2017.

_____. **Documento de área: ensino**. Brasília: 2016. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf. Acesso em: 30 nov. 2018.

_____. **Resolução Nº3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 26 nov. de 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral: Por que lutamos?** Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: Acesso em: 26 nov. de 2018.

CIAVATTA, M. A.; RAMOS, M. N. 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. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 26 nov. 2017.

CONIF. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. 2018. Disponível em: Acesso em: 10 jan. 2019.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In* MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUARTE NETO, J. H. **A Epistemologia da prática: implicações para a formação de professores da educação básica**. São Paulo: Paco, 2013.

ESTEVEZ, M. Análise de conteúdo. *In*: LIMA, J. A.; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006.

FRIGOTTO, G. A Relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Revista educação e sociologia**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 jun. 2018.

_____. G. Educação Omnilateral. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **A organização da escola e da cultura**. Botafogo: Civilização Brasileira, 1982. Disponível em: <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf>. Acesso em: 30 set. de 2018.

IFAL. **Plano de desenvolvimento institucional 2014-2018**. 2014. Disponível em: https://www2.ifal.edu.br/ifal/reitoria/pdi/documentos-pdi-2019-2023/icones-do-site/pdi-2014-2018_ Acesso em: 02 jan. de 2019.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio integrado em agropecuária**. 2015. Disponível em: https://www2.ifal.edu.br/campus/site/campus_santana/ensino/educacao-basica. Acesso em: 02 de jan. de 2019.

_____. **Projeto político pedagógico institucional**. 2013. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/documentos/pdi-1/pppi>. Acesso em: 02 jan. 2019.

KUENZER, A.Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em: 10 Fev. 2019.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

MEC/SETEC. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepção e diretrizes. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid&gid=6691&option=com_docman&task=doc_download. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1080

4-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2018.

____. **Catálogo nacional de cursos técnicos** (Resolução CNE/CEB nº 01/2014).

Disponível:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2018.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Revista holos**, Natal, v.2, p. 1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 26 nov. 2017.

____. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica**, v. 1, n. 1 (2008). Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 10 nov. de 2018.

MOURA, A. F; LIMA, M. G. **A reinvenção da roda**: roda de conversa um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/0>. Acesso em: 10 maio de 2019.

PONTES, A. P. F. **Professores da educação profissional e tecnológica**: alguns aspectos de sua profissionalização e formação. 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/AnaPaulaFurtadoSoaresPontes_GT4_integral.pdf. Acesso em: 11 nov. de 2018.

RAMOS, M. N. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemônica às novas pedagogias. **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**/Ronaldo M. de Lima Araujo, Doriedson S. Rodrigues [organizadores]. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

____. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] / Marise Nogueira Ramos. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e->

pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf. Acesso em: 26 nov. 2018.

_____. Concepção do ensino médio integrado. In: Encontro Intercampi de Educação Profissional-EIEP, 1, 2017, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: CEFET, 2017. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

SACRISTAN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2010.

SANDRI, S. Reforma do ensino médio e tendências para formação e/ou carreira docente. **Temas e matizes**. Cascavel, v.11, n.21, p.127-147, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18607>. Acesso em: 03 jul. 2018.

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

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**. Campinas, v. 12, n. 32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

_____. Teorias pedagógicas contra - hegemônicas no Brasil. **Revista do centro de educação e letras**, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____, . **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, F. L. G. R. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina**: desafios para a sua formação. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129294>. Acesso em: 24 maio 2018.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCARECIDO

Eu, _____,
autorizo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, *Campus Santana do Ipanema*, por intermédio da aluna Angeline Santos Castro, devidamente assistida pelo seu orientador Professor Doutor José Henrique Duarte Neto, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

1-Título da pesquisa: ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO INTEGRADO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE.

2-Objetivo Primário: Analisar as práticas curriculares do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - *Campus Santana do Ipanema*, a fim de levantar subsídios que contribuam para o fortalecimento de práticas pedagógicas orientadas ao Ensino Médio Integrado.

Objetivos secundários: discutir a concepção de currículo, currículo integrado ao ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica, considerando os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, articulando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia em favor da formação humana; analisar como os professores organizam a prática pedagógica no Ensino Médio Integrado, considerando os conhecimentos específicos de cada área e a integração com os conhecimentos da formação profissional; e elaborar uma proposta pedagógica composta por princípios e estratégias de integração curricular a partir das práticas já vivenciadas pelos docentes e pelos pressupostos teóricos estudados, com a finalidade de fortalecer a prática pedagógica dos docentes que atuam no Ensino Médio Integrado.

3-Descrição de procedimentos: Pesquisa Bibliográfica, pesquisa documental, Entrevistas gravadas em áudio e Grupo focal.

Os participantes da pesquisa participarão das Entrevistas gravadas em áudio e do Grupo focal.

4-Justificativa para a realização da pesquisa: Pretendemos fazer uma análise do ensino médio numa perspectiva integrada com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), estabelecendo uma relação direta entre educação e trabalho, visto que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em seus arts. 13 e 14, a EPT deve promover o diálogo com o trabalho, a partir do currículo integrado.

5-Desconfortos e riscos esperados: são mínimos, podendo haver desconforto e constrangimento para responder a Entrevista e participar do Grupo Focal.

Foi devidamente informado aos participantes que os riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade da pesquisadora responsável.

6-Formas de minimização dos desconfortos e riscos: a abordagem com os participantes da pesquisa será feita individualmente (entrevista) e em grupo (Grupo focal), e a confidencialidade dos dados será assegurada pelo uso de códigos para identificação dos mesmos. Somente a pesquisadora responsável terá acesso a essas informações, como garantia da privacidade e proteção, bem como da não utilização das informações em prejuízo do participante. O participante poderá contar com a assistência integral, imediata e gratuita da pesquisadora responsável em virtude de complicações e danos decorrentes da pesquisa e poderá entrar em contato (quando necessário) através do Telefone: (82) 99971-5359 e E-mail: angeline.pedagoga@gmail.com.

7-Ressarcimento: o participante deverá ser ressarcido por qualquer despesa que venha a ter com a participação nesse estudo e, também, indenizado por todos os danos que venham a sofrer pela mesma razão, sendo que, para estas despesas, é garantida a existência de recursos por parte da pesquisadora responsável.

8-Benefícios esperados: ao final desta investigação, pretendemos contribuir com a efetivação do currículo integrado e com uma prática pedagógica elaborada a partir da concepção de educação, orientada pelos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, articulando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia em favor da formação humana.

9-Informações: Os participantes têm a garantia de que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa e poderá se recusar a responder alguma pergunta dos instrumentos da pesquisa. Também a pesquisadora responsável assume o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

10-Retirada do consentimento: O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

11-Aspecto Legal: Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília - DF.

12-Confabilidade: Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

13-Quanto à indenização: Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização de responsabilidade da pesquisadora responsável, caso se faça necessário.

14-Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (participante e pesquisadora).

15-Dados da pesquisadora responsável:

Nome: Angeline Santos Castro

Endereço: Rua Benjamim Freire de Amorim, 1960, Brasiliana, Arapiraca-AL. Tel.: (82) 99971-5359. E-mail: angeline.pedagoga@gmail.com.

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Tiradentes - UNIT/AL.

CEP/ CENTRO UNIVERSITÁRIO TIRADENTES - UNIT/AL

Endereço: Av. Gustavo Paiva, 5017, Sala 2/ Bloco A

Bairro: *Campus* Amélia Uchô, CEP: 57.038-000

Telefone: (82)3311-3113 E-mail: cep@al.unit.br

Santana do Ipanema, _____ de _____ de 201__.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Quanto tempo você tem de atuação na docência? E no curso técnico integrado em agropecuário?
2. De acordo com suas leituras e experiência docente no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, o que significa integração curricular?
3. Na elaboração do seu plano de trabalho individual, você reflete sobre a integração curricular? Como você realiza a integração na sua prática pedagógica?
4. Na sua opinião, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária propõe práticas integradoras?
5. Você considera importante uma proposta pedagógica que oriente a prática pedagógica no Ensino Médio Integrado? Comente:

APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

1. O que vocês compreendem sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica?
2. Comente sobre as experiências que vocês têm participado de integração curricular e de articulação entre os docentes.
3. Falem sobre as práticas pedagógicas de integração curricular que vocês têm vivenciado no Curso Técnico Integrado em Agropecuária.
4. Quais conhecimentos/saberes os docentes precisam ter para atuar na perspectiva do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, para que ocorra a formação omnilateral, que está prevista no Projeto do Curso Técnico Integrado em Agropecuária?
5. Que formato poderia ter uma proposta de trabalho pedagógico que se objetiva a formação na perspectiva de um Ensino Médio Integrado? Forma e conteúdo.
6. Espaço para comentário livre.

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

ANGELINE SANTOS CASTRO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ORIENTADAS AO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**Proposta Metodológica para o Fortalecimento de
Práticas Integradora**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO - IFPE - *CAMPUS* OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ORIENTADAS AO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA O FORTALECIMENTO DE PRÁTICAS
INTEGRADORAS**

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ HENRIQUE DUARTE NETO

Olinda-PE

2019

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

ANGELINE SANTOS CASTRO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ORIENTADAS AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O
FORTALECIMENTO DE PRÁTICAS INTEGRADORAS

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 28 de Agosto de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto
Instituto Federal de Pernambuco
Orientador

Prof^a. Dr^a. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de Pernambuco
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Furtado Soares Pontes
Universidade Federal da Paraíba
Examinadora Externa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
1 ANÁLISE SOBRE ENSINO MÉDIO INTEGRADO E PRÁTICAS INTEGRADORAS	6
1.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO	6
1.2 DIFICULDADES NA EXECUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	8
1.3 PRÁTICAS INTEGRADORAS	8
2 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	11
2.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	11
2.2 REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	12
2.3 ELABORAÇÃO DE PRÁTICAS INTEGRADORAS	14
2.4 PLANEJAMENTO COLETIVO	15
2.5 AVALIAÇÃO	16
CONSIDERAÇÕES FINAIS	18
REFERÊNCIAS	19

APRESENTAÇÃO

Essa proposta metodológica é um produto educacional elaborado a partir da pesquisa de mestrado que apresentou como tema o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. Teve como objetivo geral analisar as práticas curriculares do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - *Campus* Santana do Ipanema, a fim de levantar subsídios que contribuam para o fortalecimento de práticas pedagógicas orientadas ao Ensino Médio Integrado.

A proposta metodológica foi estruturada a partir da análise das informações levantadas na pesquisa através das entrevistas, de grupo focal e das bases conceituais sobre educação profissional tecnológica, ensino médio integrado, pedagogia histórico-crítica, currículo integrado e práticas integradoras.

A coleta de informações foi realizada por meio de duas técnicas: entrevista e grupo focal. Inicialmente, foi feita uma pesquisa exploratória com os docentes a partir das entrevistas, em seguida trabalhamos com o grupo focal visando compreender a concepção que eles tinham do Ensino Médio Integrado e as práticas pedagógicas já vivenciadas.

Utilizamos a entrevista semiestruturada e o grupo focal com os docentes, com o fito de coletar informações relevantes para elaboração dessa proposta, a fim de poder melhor compreender a prática pedagógica dos docentes e a relação com o currículo.

Os docentes (Licenciados e Bacharéis) participantes da pesquisa foram do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) - *Campus* Santana do Ipanema que possuíam no mínimo um ano de atuação no curso, totalizando 12 (doze) docentes.

Durante a coleta e análise das informações, observamos que, em sua maioria, os docentes apresentavam uma necessidade urgente de aproximação com os fundamentos de Ensino Médio Integrado, com o intuito de melhor desenvolver a sua prática pedagógica.

Com base nessa constatação, registramos, nessa proposta metodológica, o caminho que fizemos durante a pesquisa, de modo a contribuir com a efetivação do Ensino Médio Integrado e com uma prática pedagógica elaborada a partir da concepção de educação, orientada pelos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, articulando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia em favor da formação humana, a partir dos pressupostos teóricos de Araújo e Frigotto (2015), Ciavatta (2012), Ramos (2012) e Saviani (2011 e 2007).

Na primeira unidade, intitulada *Análise Sobre Ensino Médio Integrado e Práticas Integradora*, discutimos sobre o Ensino Médio Integrado, práticas integradoras e dificuldades na execução do Ensino Médio Integrado apresentando a visão dos docentes sobre essas temáticas.

Na segunda unidade, intitulada *Proposta Pedagógica para o Fortalecimento do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*, elaboramos uma metodologia de trabalho coletivo para consolidar as práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado. Com base no planejamento de cinco ações: formação pedagógica, reestruturação do projeto pedagógico do curso, elaboração de práticas integradoras, planejamento coletivo e avaliação. Essas ações devem ser elaboradas coletivamente para poder representar os sujeitos que compõem a instituição.

1 ANÁLISE SOBRE ENSINO MÉDIO INTEGRADO E PRÁTICAS INTEGRADORAS

Nesta unidade, abordaremos as contribuições trazidas pelos docentes participantes da pesquisa. Fundamentada nos pressupostos teóricos de Araújo e Frigotto (2015), Ciavatta (2012), Ramos (2012) e Saviani (2011 e 2007).

1.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O ensino integrado é uma concepção pedagógica que demanda uma formação ampla a partir dos fundamentos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Não se contenta com a transmissão de fragmentos da cultura sistematizada e entende que é direito social o acesso ao saber sistematizado, que fomente o desenvolvimento amplo dos indivíduos (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Entendemos que devemos assumir o ensino integrado como um projeto de educação, com uma concepção pedagógica comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao 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. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2012, p. 84).

De acordo com as discussões realizadas com os docentes participantes da pesquisa, eles concebem o Ensino Médio Integrado como:

- Um corpo só, em que as disciplinas conseguem se conectar;
- Interação entre os docentes das diversas áreas;
- Um diálogo interdisciplinar;

- Ir além da formação técnica, com disciplinas e conteúdos que fazem com que o estudante reflita sobre a posição dele como cidadão;
- Formação para o mundo do trabalho;
- Desenvolvimento omnilateral do estudante.

No diálogo, os docentes, ao serem questionados sobre currículo integrado, demonstraram, em sua maioria, conhecimento dessa concepção pedagógica, apresentando diversas contribuições.

[...] o currículo integrado, no instituto, é uma tentativa institucional de tornar possível essa formação que articula a questão da teoria, da prática e do trabalho como princípio educativo. Essa busca de sempre articular as atividades que são feitas no contexto escolar, no sentido de não ter esse aluno como mera mão de obra que não exerce a reflexão, não que tenha condições de produzir conhecimento (DOCENTE 11, 2019, grifo nosso).

Em suma, a formação integrada traz a discussão de qual educação queremos e que está em disputa constante na sociedade brasileira. Quem iremos formar? Todos ou a minoria? Qual tipo de educação será oferecida?

A ideia de Formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que são na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de 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, suponha a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Sendo assim, a instituição de ensino deve planejar a formação integrada, de modo que os estudantes apreendam os conhecimentos mais elaborados, construídos historicamente pela sociedade, nas suas múltiplas especificidades conceituais e históricas. Inspirado na formação politécnica e omnilateral, com base na articulação entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia orientado a emancipação humana dos sujeitos.

1.2 DIFICULDADES NA EXECUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Os desafios encontrados são muitos e são concebidos a medida que se faz o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o Ensino Médio Integrado deve se dar no processo histórico de construção da instituição. Estabelecido a partir da relação com os pares de forma democrática, pensando o conteúdo e a forma de ministrá-lo. Existindo, assim, o desejo de educação baseada numa concepção de formação humana integrada.

Os docentes apontaram como principais dificuldades para execução da proposta do Ensino Médio Integrado:

- Organização escolar: lista de conteúdo e horários predefinidos com carga horária determinada;
- Projeto de curso que não expressa de forma clara as possibilidades de integração;
- Ausência de referenciais institucionais para que pudessem construir a proposta, com base em experiências exitosas;
- Permanência dos docentes no *Campus* em apenas 3 dias;
- Ausência de tempo para o planejamento coletivo;
- Baixo índice de promoção de estratégias e rotinas de discussão sobre Ensino Médio Integrado no âmbito institucional;
- Limitações na estrutura física.

Concebemos que as dificuldades são inúmeras, mas “o projeto de ensino integrado não deve ser abandonado, pelo menos enquanto conteúdo, já que representa um projeto comprometido com a formação ampla dos trabalhadores que se contrapõem as pedagogias liberais da moda” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 65).

1.3 PRÁTICAS INTEGRADORAS

A educação é compreendida como um trabalho não material, do qual o produto não se afasta do ato de produção, desse modo, sua especificidade são os “conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada

indivíduo singular, na forma e uma segunda natureza” (SAVIANI, 2011, p. 20). Deve ser construída de forma intencional, a partir das práticas pedagógicas elaboradas historicamente.

Então compreendemos que a natureza humana não é inata ao homem. Ela é produzida nas relações estabelecidas com os outros homens. Assim, o trabalho educativo tem o objetivo de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Ibidem, p. 13). Para tanto, é mister que o professor tenha o entendimento da dimensão do trabalho educativo, compreendendo os elementos culturais (conteúdos) que devem ser transmitidos e também as formas (metodologias, tempo, espaço) que melhor podem mediar esse processo. Concretizando-se a assimilação pelos estudantes.

Em uma compreensão dialética dos processos de ensino e aprendizagem, afirmamos que se relacionam ativamente nessa ação dois sujeitos: o professor e o aluno, ambos com papéis diferentes. Ao aluno cabe apropriar-se dos conteúdos transmitidos pelo professor, enquanto ao professor cabe conhecer os elementos que estão envolvidos no processo de ensino, para que possa encaminhar sua ação teleologicamente (MALANCHEN, 2016, p. 183).

Assim sendo, a prática pedagógica é elaborada através da relação teoria e prática, não devendo existir supremacia de uma sobre a outra, ambas são elementos indissociáveis na prática pedagógica (SAVIANI, 2007). Isto posto, “o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2007, p. 109).

Pensando nessa relação teoria e prática no currículo integrado, os docentes apontaram práticas que consideram integradoras, que são realizadas em determinados momentos do processo educativo:

- Atividades organizadas por área do conhecimento, realizadas nos sábados letivos, em que cada área desenvolve atividades variadas: dia de campo, visita técnica, aulas práticas, palestras, oficinas, sessão de cinema, entre

outras. Essas atividades ocorrem relacionando os componentes curriculares de cada área;

- Articulação dos componentes curriculares do núcleo comum (propedêutico) com o núcleo profissional, debatendo temas que se aproximam da realidade profissional dos estudantes;
- Visitas técnicas articulando os professores das diversas áreas;
- Articulação dos projetos de pesquisa e extensão com os conteúdos escolares;
- Preparação dos alunos para resolver problemas;
- Contextualização dos conteúdos com a prática profissional do curso;
- Eventos acadêmicos.

Para além das práticas referidas, concebemos que a integração curricular requer que os conhecimentos gerais e específicos sejam reelaborados, incessantemente, a partir dos eixos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, buscando a formação humana dos sujeitos.

Em suma, o Ensino Médio Integrado tem como pressupostos: a compreensão do sujeito como ser histórico-social concreto, a formação humana como objeto central das áreas de conhecimentos, a concepção do trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a consideração da coesão entre conhecimentos gerais e específicos. É baseado numa pedagogia que considera a elaboração colaborativa entre as áreas de conhecimentos e os embasamentos das diferentes técnicas que constituem o trabalho moderno sem perder de vista os eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia (RAMOS, 2012).

2 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Compreendemos que a prática pedagógica se alimenta da relação dialética entre teoria e prática. Assim sendo, como podemos construir uma prática voltada para um currículo integrado? Qual caminho precisamos percorrer? Foi tentando responder a esses questionamentos que surgiu essa proposta, na qual analisamos os esforços que os docentes têm feito para construir práticas integradoras.

Amparamo-nos nas falas dos docentes e nos pressupostos teóricos para elaborarmos uma proposta de trabalho que pode contribuir para a efetivação do EMI. A proposta está dividida em cinco aspectos: formação pedagógica, reestruturação do projeto pedagógico do curso, elaboração de práticas integradoras, planejamento coletivo e avaliação. A seguir detalharemos como deve se dar cada um desses aspectos.

2.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Consideramos esse o primeiro esforço que devemos fazer para compreender as bases epistemológicas do Ensino Médio Integrado e assim organizar um projeto educativo com os fundamentos da formação integrada. De acordo com Kuenzer (2011), a formação pedagógica para atuar no EMI deve ser sistematizada contemplando os seguintes eixos:

- Contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- Epistemológico, integrando as teorias e os princípios que regem a produção social do conhecimento;
- Institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares;
- Pedagógico, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- Prático, de modo a integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social;
- Ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação

com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;

- Investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área do trabalho e da educação (KUENZER, 2011, p. 686-687).

Com base nesses eixos, a formação pode iniciar a partir das seguintes temáticas: educação profissional e tecnológica, ensino médio integrado, educação omnilateral, educação politécnica, escola unitária, currículo, currículo integrado, concepções pedagógicas e documentos institucionais (diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, plano de desenvolvimento institucional, projeto político-pedagógico e projeto pedagógico do curso, entre outros). Pois entendemos que as categorias elencadas orientam a compreensão inicial da proposta de EMI.

Essas formações podem ocorrer em eventos semestrais para toda comunidade acadêmica. Mas, sobretudo, devem ser construídos grupos de estudo permanentes com base nos eixos: contextual, epistemológicas, institucional, prático, ético e investigativo (KUENZER, 2011). Tais grupos necessitam agregar gestores, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e docentes responsáveis pela formação geral e pela formação profissional.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 6/2012), no título IV, Art. 40, § 4º destaca que cabe “às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores”. Portanto, é preciso que tenhamos o fortalecimento de políticas institucionais de formação continuada dos docentes, contemplando as especificidades e complexidades do trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Médio Integrado.

Entendemos que o problema da fragmentação do conhecimento no EMI poderá ser solucionada quando for possível a efetivação do Ensino Médio Integrado, compreendendo os princípios epistemológicos que o norteiam.

2.2 REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

É indispensável repensar o projeto pedagógico do curso coletivamente. Partindo dos pressupostos teóricos estudados, como também repensando objetivos, metodologias, formas de avaliação, componentes curriculares e conteúdos.

Na elaboração do projeto pedagógico do curso, numa perspectiva integrada, devem ser considerados os aspectos: da articulação entre teoria e prática, da problematização do trabalho como princípio educativo, da integração entre os vários componentes curriculares, da pesquisa como princípio pedagógico, da prática profissional integrada, da curricularização da pesquisa e da extensão, da avaliação da aprendizagem e da avaliação do projeto ao final de cada ciclo de formação.

Nesse sentido, o currículo escolar deve ser composto pelo saber objetivo. Mas o que é o saber objetivo? É o saber que foi produzido historicamente (científico, cultural, artístico, entre outros). O saber objetivo, é transformado em saber escolar à medida que organizamos, sequenciamos e o tornamos mais assimilável pelos estudantes (SAVIANI, 2011).

O currículo deve ser composto pelo saber escolar, pela integração dos conhecimentos e pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Para organização do currículo do curso, é preciso refletir sobre o perfil de formação do egresso, o contexto social e a sociedade que queremos para o futuro. Desse modo, o saber objetivo deve ser dosado e sequenciado de maneira que possa ser assimilado pelos estudantes, tornando a sociedade cada vez mais humana.

Diferentes são as formas de se pensar os conteúdos necessários à formação de crianças, jovens e adultos capazes de desenvolver a sua capacidade de, autonomamente, interpretar e agir sobre a realidade. Diferentes também são as possibilidades de organizar os conteúdos necessários para tal. Mas o fundamental é o compromisso com a formação ampla dos trabalhadores e a articulação dos processos de formação com o projeto ético-político de transformação social. Considerando esses dois pressupostos, *as formas de reorganização curricular devem ser experimentadas e avaliadas, levando em conta que não há uma única forma, tampouco uma forma mais correta que outra para a efetivação de um currículo integrado, mas que elas têm sempre algum impacto sobre a produção/reprodução da sociedade* (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 67, grifo nosso) .

Em um currículo integrado, os conteúdos, não são só da formação geral ou da formação profissional, devem ser elaborados de forma articulada (RAMOS, 2012), o currículo precisa sair do papel de apenas fornecer o percurso para formação dos estudantes. Para isso, deve pressupor a formação dos indivíduos para a superação e transformação social, dando condições para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra.

O processo de ensino e aprendizagem deve ser planejado a partir da: problematização, contextualização e sistematização dos conhecimentos, bem como na iniciação à cultura do trabalho, da extensão e da pesquisa científica, através de atividades interdisciplinares e da integração entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Nessa perspectiva, busca-se romper com a histórica dualidade estrutural que separa a formação para o trabalho da formação voltada para o prosseguimento dos estudos. Assim, a formação integrada implica a incorporação dos conhecimentos historicamente construídos que caracterizam a vida humana.

2.3 ELABORAÇÃO DE PRÁTICAS INTEGRADORAS

A integração de conhecimentos como totalidade na proposta curricular é compreendida para além de se ter os componentes curriculares compondo o próprio currículo. É perceber a importância destes conteúdos na construção dos processos práticos e formativos dos estudantes. Desta forma, deve-se deixar de lado o conceito positivista de currículo, que desarticula e compartimenta as ciências.

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

Araújo e Frigotto (2015) propõem que as práticas integradoras sejam organizadas objetivando a autonomia do estudante; a problematização da realidade e dos conteúdos; e o trabalho colaborativo.

Muitas são as estratégias que podem ser utilizadas, entre elas frisamos: estudo do meio, jogos didáticos, seminários, visitas técnicas integradas, aulas práticas, projetos integradores, projetos de intervenção, entre outras. Todavia, salientamos a importância de serem elencados, dentro da matriz curricular do curso, tempo e espaço para atividades integradoras permanentes.

Pensar o currículo integrado significa repensar a organização curricular e as práticas pedagógicas numa perspectiva de redefinição da organização do ensino, de modo que os estudantes sejam provocados a resolver problemas a partir da pesquisa e do estudo das situações propostas. Entretanto, esse formato metodológico não significa dizer que será facultada mais importância à prática do que à teoria, pois entendemos que a prática não existe sem ter a teoria como base, ou seja, o estudante precisará ter sustentação teórica para compreender os elementos encontrados na prática.

2.4 PLANEJAMENTO COLETIVO

A sistematização do EMI precisa ser coletiva, fazendo com que a comunidade escolar construa o processo de planejamento participativo e democrático, para tanto, é necessário ter clareza da concepção de educação, da metodologia e dos objetivos de ensino. “O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa, ela não ocorre sobre o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante” (CIAVATTA, 2012, p. 101).

No processo de elaboração do EMI, o planejamento coletivo é basilar, visto que é primordial que se faça o exercício da democracia participativa, na qual gestores, técnicos e docentes sintam-se responsáveis por esse projeto de educação. É por meio do planejamento que construímos uma instituição de fato democrática e participativa. Para que seja efetiva essa democracia, o planejamento coletivo deve considerar os seguintes aspectos:

- Partir da realidade escolar e dos diversos sujeitos que a conformam;
- Considerar os objetivos estratégicos da escola, definidos no PPP;
- Envolver os diferentes segmentos que fazem parte da escola;
- Definir a metodologia a ser utilizada;
- Ser realizado com base em um cronograma e em etapas com terminalidades definidas;
- Ser sistemático, rotineiro e permanente;
- Estar aberto a alterações, avaliações e ajustes;
- Deixar claras as diferentes responsabilidades;
- Ser cumprido por todos os atores envolvidos (SILVA, 2014, p. 26).

Compreendemos que, para mudar as práticas curriculares, é primordial uma proposta coletiva, que deve estar vinculada a uma concepção de educação, de currículo e de formação dos sujeitos. Para tanto, a instituição precisa planejar os momentos para o diálogo intencional entre os docentes e toda a equipe pedagógica, de forma rotineira e prevendo o envolvimento dos estudantes.

Assim, deve ocorrer o planejamento das ações pedagógicas, financeiras e de infraestrutura, pois, para se ter um ensino integrado, é primordial que sejam garantidas pela instituição as condições para permanência e êxito dos estudantes. Como bem destaca Ciavatta:

A escola não pode estar alheia às necessidades materiais para levar adiante o processo educacional completo, efetivo. 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, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso (2012, p. 100).

Precisamos pensar as condições objetivas de desenvolvimento do EMI a partir do diálogo intenso entre grupo e a troca de experiências.

2.5 AVALIAÇÃO

Avaliar as ações planejadas para execução do EMI, é essencial no processo de construção coletiva. Destarte, é necessário pensar uma forma de avaliação sistemática do curso ao final de cada ciclo de formação.

O processo de avaliação deve ocorrer dentro de encontros de planejamento, nas reuniões pedagógicas, nos colegiados de cursos, entre outros. Assim como, é preciso criar espaços coletivos de avaliação que envolvam comunidade interna e externa. Para que a avaliação tenha um sentido emancipatório, deve-se incluir a comunidade interna (estudantes, servidores e gestores), a comunidade externa (membros das comunidades atendidas, familiares, egressos e setor produtivo) e o poder público. “Assim, o princípio da avaliação remete ao primeiro princípio, o da gestão democrática” (GADOTTI, 2010, p. 62).

É fundamental pensar o tempo, o espaço e o que será avaliado, de forma sistêmica e fundamentada no que foi planejado para o bimestre, semestre ou ano letivo. Em razão disso, é importante organizar procedimentos com os quais sejam avaliados: o que foi realizado? o que não foi realizado? O que está em andamento? O que pode ser melhorado? “Devemos destacar que o caráter da avaliação institucional, assim como o da aprendizagem, deve ser formativo, emancipatório” (VASCONCELLOS, 2007, p. 48).

Podem ser utilizados como procedimentos de avaliação: questionários com a comunidade acadêmica interna e externa; análise dos dados dos sistemas nacionais e institucionais (sistema acadêmico, censo escolar da educação básica e sistema nacional de informações da educação profissional e tecnológica - SISTEC); reuniões sistêmicas nos colegiados de cursos, assembleias com a comunidade acadêmica interna e externa; entre outros. Citamos esses exemplos de procedimentos de avaliação, entretanto, cada curso deve definir, no seu Projeto Pedagógico do Curso, as formas mais adequadas para avaliá-lo, de acordo com as especificadas de cada curso.

Esses procedimentos devem ter como objetivo avaliar as dimensões didático-pedagógicas, estruturais e administrativas dos cursos. A partir dessa avaliação, podem ser elaboradas novas ações, que devem ser pautadas no diálogo e na formação humana dos sujeitos. A organização curricular precisa ser desenvolvida e avaliada levando em consideração uma efetivação do EMI que busque a formação dos sujeitos a partir dos princípios do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem uma importante função na formação dos indivíduos, dotando-os dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade. Enquanto instituição pertencente à sociedade, ela expressa as contradições sociais, não estando distante das manifestações econômicas excludentes. Logo, não podemos pensar uma educação emancipatória a partir de práticas hegemônicas, uma vez que, para construir uma nova sociedade, é necessário repensar as finalidades da educação a partir de concepções contra hegemônicas, e neste trabalho orientamos que a prática pedagógica pode ser organizada a partir dos fundamentos do Ensino Médio Integrado.

Para a efetivação do Ensino Médio Integrado, é mister o debate coletivo e que essa concepção esteja bem sistematizada no projeto pedagógico do curso: referenciada nos objetivos e metodologias; pensando as práticas; os espaços de discussão; o planejamento coletivo; e a avaliação das ações. Mas, especialmente, é importante pensar a formação de estudantes que compreendam a realidade e que possam, também, atuar como profissionais.

Esse trabalho não pode ser individual, muito menos solitário, ele precisa ser assumido enquanto um projeto da instituição de ensino no sentido de organizar de forma sistêmica e coletiva as ações, o espaço e o tempo para as discussões.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. d. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista educação em questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BRASIL. **Resolução Nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 21 maio 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE NETO, J. H. **A epistemologia da prática: implicações para a formação de professores da educação básica**. São Paulo: Paco, 2013.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. Coleção questões da nossa época; v. 9. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

RAMOS, M, N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTAN, J. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. p. 99-134. Disponível:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-5742007000100006&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 02 abr. 2019.

SILVA, A. L. **Currículo integrado**. Florianópolis: IFSC, 2014.



INSTITUTO FEDERAL
Pernambuco
Campus Olinda