



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

ERIKA BRITO OLIVEIRA DE ARAÚJO

**A REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO TÉCNICO
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO INTEGRAL: O LEGADO DO
DECRETO Nº 5154/2004**

Olinda

2021

ERIKA BRITO OLIVEIRA DE ARAÚJO

**A REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO TÉCNICO
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO INTEGRAL: O LEGADO DO
DECRETO Nº 5154/2004**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia 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

2021

A663 Araújo, Erika Brito Oliveira de.

A reestruturação do projeto pedagógico de curso técnico integrado ao ensino médio e a formação integral: o legado do decreto nº 5154/2004. / Erika Brito Oliveira de Araújo. – Olinda, PE: O autor, 2021.

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

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profept/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2021.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Currículo. 2. Currículo Integral. 3. Formação humana integral. 4. Formação Omnilateral. 5. Projeto Político-Pedagógico. 6. Ensino Médio Integrado. 7. Educação Profissional e Tecnológica. I. Duarte Neto, José Henrique (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

375

CDD (22 Ed.)

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

ERIKA BRITO OLIVEIRA DE ARAÚJO

**A REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO TÉCNICO
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO INTEGRAL: O LEGADO DO
DECRETO Nº 5154/2004**

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 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 22 de abril de 2021

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto
Instituto Federal de Pernambuco/PROFEPT (Orientador)

Prof^ª. Dr^ª. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de Pernambuco/PROFEPT

Prof^ª. Dr^ª. Magadã Marinho Rocha de Lira
Instituto Federal de Pernambuco

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

ERIKA BRITO OLIVEIRA DE ARAÚJO

TRILHAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

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 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 22 de abril de 2021

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto
Instituto Federal de Pernambuco/PROFEPT (Orientador)

Prof^ª. Dr^ª. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de Pernambuco/PROFEPT

Prof^ª. Dr^ª. Magadã Marinho Rocha de Lira
Instituto Federal de Pernambuco

À minha filha Sofia Maria, por quem eu procuro
construir um mundo melhor e a quem eu tento
inspirar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em sua infinita misericórdia, por me permitir clareza de pensamentos, serenidade nas ações, paciência, resiliência e força de vontade para, diante de cenários adversos, manter o foco para alcançar mais essa etapa em minha jornada rumo ao desenvolvimento, primeiro pessoal, e segundo profissional.

À minha mãe Cida, pelo incondicional apoio em todas as escolhas da minha vida, e ao meu pai Geraldo que, mesmo sendo um homem de poucas palavras, está presente.

Ao meu esposo Hallison Marsal, pela companhia e apoio nesta jornada desafiadora, e à minha filha Sofia Maria, por todas as interrupções, por todas as incompreensões, por todos os sorrisos, por todos os recados amorosos deixados sobre o teclado do computador, e pelo seu entendimento, ainda que tão pequena, do valor da educação em nossas vidas.

Ao professor Henrique, pela sua sabedoria, pela paciência e pela delicadeza com a qual conduziu esta orientação.

A todos os professores do ProfEPT, pelas ricas sextas-feiras que nos proporcionaram, dividindo conhecimento, provocando inquietações e promovendo debates fantásticos.

Às professoras Edlamar e Magadã, que participaram da banca de qualificação, com contribuições enriquecedoras.

À “turma mais linda”, a turma do ProfEPT 2018.2, por todo o apoio mútuo, pelos momentos de descontração e pela companhia nesta caminhada, muitas vezes solitária.

Ao IFPE, instituição incentivadora do nosso crescimento profissional, da qual tenho o orgulho e a honra de ser professora e aluna.

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo. (NELSON MANDELA, 2003).

RESUMO

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, implementado pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tem como princípio a concepção de formação humana integral, fundamentada no trabalho como princípio educativo, base do planejamento do projeto pedagógico de curso e do currículo, a partir da indissociabilidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, no desenvolvimento de sujeitos omnilaterais. Com base nessa temática, esta dissertação teve como objetivo analisar o processo de reestruturação do projeto pedagógico curricular do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade integrada ao Ensino Médio, do IFPE *Campus* Recife e as suas interfaces com o Decreto nº 5154/2004. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, tendo como procedimentos de coleta de dados os documentos e a pesquisa de campo, esta última obtida por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os membros da comissão responsável pela reestruturação do PPC, à época. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo temática. Nos resultados da análise documental, a partir das unidades de registro, foram identificadas as categorias: Formação Integral, PPC e Currículo. Com relação à pesquisa de campo, a partir das falas dos sujeitos, se destacaram as categorias empíricas: Concepção de Formação, Processo de construção do PPC; Conteúdos. Verificou-se a convergência entre os documentos norteadores quanto à fundamentação na concepção de formação integral, embora algumas contradições se apresentem, revelando as disputas na educação, assim como algumas lacunas aparecem no PPC. No que se refere aos dados obtidos por meio da pesquisa de campo, constatou-se que há uma concepção equivocada de formação integral, acentuando-se nas formas de organizar e conduzir o processo de construção do PPC e do currículo. Com base nos resultados, desenvolveu-se, como produto educacional, a cartilha “Trilhas para a Formação Humana Integral”, para fomentar a compreensão dessa concepção de formação e seus desdobramentos no PPC e no currículo.

Palavras-Chave: Formação humana integral. Ensino médio integrado. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

The Secondary Education Integrated with Professional Education, implemented by the Federal Network of Professional and Technological Education, has as its principle the concept of integral human formation, based on work as an educational principle, the basis of the planning of the pedagogical course and curriculum project, based on the inseparability between work, science, culture and technology, in the development of omnilateral persons. Based on this theme, this dissertation aimed to analyze the restructuring process the curricular pedagogical project of the Technical Course in Workplace Safety, in the integrated modality to High School, of the IFPE Campus Recife and as its interfaces with Decree n° 5154/2004. The methodology used was of a qualitative nature, having as procedures of data collection the documents and the field research, the latter obtained by means of semi-structured interviews carried out with the members of the committee responsible for the restructuring of the PPC, at the time. The data were analyzed from the thematic content analysis. In the results of the documentary analysis, from the registration units, the following categories were identified: Integral Training, PPC and Curriculum. In relation to field research, from the subjects' speeches, they stood out as empirical categories: Conception of Formation, Process of construction of the PPC; Contents. It was verified the convergence between the guiding documents as to the grounding in the conception of integral training, although some contradictions are presented, revealing the disputes in education, as well as some gaps appear in the PPC. In relation the data obtained through field research, it was found that there is a misplaced conception of comprehensive integral training, emphasizing the ways of organizing and conducting the process of building the PPC and the curriculum. Based on the results, it was developed, as an educational product, the booklet "Trails for Integral Human Formation", to foster the understanding of this concept of formation and its consequences in the PPC and in the curriculum.

Keywords: Integral human formation. Integrated high school. Political-pedagogical Project.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Organização Curricular do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho	75
QUADRO 2: Categorias empíricas e indicadores	87
QUADRO 3: Análise das concepções de Formação Humana Integral no Ensino Médio Integrado no processo de construção do PPC.....	88
QUADRO 4: Percepções dos sujeitos da pesquisa quanto à formação e à construção do PPC	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET-PE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
ETFPE	Escola Técnica Federal de Pernambuco
FIC	Formação Inicial e Continuada
FTJG	Faculdade Tiradentes de Jaboatão dos Guararapes
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
SESMT	Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e Medicina do Trabalho
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.....	24
2.1 A Formação Integral e o Ensino Médio Integrado.....	24
2.2 A Formação Integral e o Currículo Integrado.....	39
2.3 O Projeto Pedagógico de Curso segundo a Concepção de Formação Integral.....	55
3 UM OLHAR SOBRE OS MOVIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DO PPC: PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	71
3.1 Tipo de Pesquisa	71
3.2 Caracterização do <i>lócus</i> da pesquisa	71
3.2.1 Caracterização do IFPE <i>Campus</i> Recife.....	71
3.2.2 Caracterização do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho.....	73
3.3 Sujeitos da Pesquisa	76
3.4 Coleta das Informações	77
3.5 Ética na Pesquisa Social.....	79
3.6 Análise dos dados.....	80
3.7 Produto Educacional.....	82
3.7.1 Desenvolvimento do Produto Educacional.....	82
3.7.2 Testagem do Produto Educacional	84
4 O PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO DO PPC: UMA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRAL AINDA EM CONSTRUÇÃO.....	87
4.1 Os Documentos e a Formação Integral no Ensino Médio Integrado: do orientado ao escrito no PPC.....	88
4.1.1 Categoria Formação Humana Integral.....	89
4.1.2 Categoria Projeto Pedagógico de Curso	93
4.1.3 Categoria Currículo	97
4.2 As percepções dos sujeitos da pesquisa	103
4.2.1 A concepção de formação pelos sujeitos da pesquisa	104
4.2.2 O processo de construção do PPC pelos sujeitos da pesquisa.....	108
4.2.3 Os conteúdos pelos sujeitos da pesquisa	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	124

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	130
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	131
APÊNDICE C – Produto Educacional	135
APÊNDICE D – Formulário de Avaliação do Produto Educacional	157
ANEXO A – Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa	160

1 INTRODUÇÃO

Do ponto de vista da Educação Profissional e Tecnológica, existe, desde sua gênese, um dualismo entre a formação propedêutica e a formação profissional. Se, por um lado há a preocupação dos cursos técnicos em atender às demandas profissionais do mercado de trabalho, por outro lado estão os estudantes, que precisam ser formados de maneira integral, enquanto sujeitos históricos, e não apenas terem essa formação reduzida à garantia de emprego.

A partir da graduação em Arquitetura e Urbanismo, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), concluída em 2007, apresentou-se o cenário de constante necessidade de capacitação para atendimento às mais diversas nuances do mercado de trabalho, complementada com a especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho, pela Universidade Potiguar (UNP), finalizada em 2014. Durante todo esse percurso, esteve sempre presente a necessidade de formação como forma possível de alcançar a emancipação, na certeza de que a educação seria um único caminho possível para tal, tendo em vista o fato de ser descendente da classe trabalhadora.

Somente após dez anos de trabalho na iniciativa privada como arquiteta, compreendendo a importância da capacitação do trabalhador para atender as expectativas do mercado de trabalho, foi possível ter contato com a Educação Profissional e Tecnológica ao ingressar como docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, em 2017, ficando ainda mais evidente o poder transformador da educação na vida dos sujeitos. A partir de então, foi possível perceber que a educação profissional extrapola o processo de apenas formar para o trabalho, para o exercício de uma profissão. Mostrou-se a necessidade de promover a formação do ser humano, antes de tudo.

Foi como discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *Campus Olinda*, no período de 2018 a 2021, que, ao participar da comissão de reformulação de projeto pedagógico de curso técnico integrado ao ensino médio no IFPE *Campus Recife*, enquanto docente, surgiu a inquietação de compreender como se dava o processo de construção de um projeto pedagógico curricular de um curso integrado, e de que forma era realizada a integração entre a educação profissional e o ensino médio, partindo da concepção que as diretrizes direcionam-se para a formação humana integral, a partir do Decreto nº 5154/2004, baseando-se em observações empíricas que sugeriam um direcionamento do projeto

pedagógico, em processo de reformulação, para o atendimento às demandas do mercado de trabalho, fundamentalmente.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), afirmam que, em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores, após a aprovação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB), e do Decreto nº 2.208/97, cujo objetivo foi impedir a formação integrada e regulamentar a educação profissional, de modo a atender às necessidades do mercado, iniciou-se um intenso debate entre educadores e demais envolvidos na temática da educação profissional no ano de 2003, culminando na aprovação do Decreto nº 5.154/2004, a partir do qual foi possível a retomada da articulação entre o ensino médio e a educação profissional na modalidade integrada. Mais tarde este decreto foi incorporado ao texto da LDB a partir da lei nº 11741 de 26 de julho de 2008.

Os autores defendem que de um lado da disputa estavam as forças progressistas, interessadas na formação integral, a partir da integração entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, e do outro lado estavam os interesses na manutenção da dualidade Ensino Médio e Ensino Técnico, numa visão conservadora. Desta forma, justificam que foi necessário um decreto que possibilitaria, de imediato, a construção de uma educação para a emancipação da classe trabalhadora, motivo pelo qual lutavam os educadores progressistas, sem a necessidade de se passar pelo trâmite burocrático e demorado de um projeto de lei.

Deste modo, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) coube ao Decreto nº 5.154/2004 a tentativa de superar a dicotomia entre o ensino técnico e o ensino propedêutico a partir da politecnia, ou seja, o “ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade” (*Ibid.*, p. 10).

Cabe ainda ressaltar que, de acordo com os autores, a depender de como se esboce a disputa política e teórica, tendo em vista a existência de forças progressistas e conservadoras, poderá haver a superação do dualismo na educação brasileira ou a sua completa consolidação.

Neste sentido, a forma como se traduziu, na educação profissional, o Decreto nº 5.154/2004, foi através da integração do Ensino Médio com a formação técnica, como uma forma de consolidação da formação integral e da superação da dualidade entre formação geral e formação técnica, levando em consideração para esta concepção de formação aspectos tanto do trabalho quanto da ciência, da cultura e da tecnologia, na busca do desenvolvimento omnilateral do ser humano, sobretudo dos filhos dos trabalhadores, para os quais esse fato se apresenta, também, como uma possibilidade de emancipação.

Compreendendo, conforme Ramos (2014c), que a integração pensada para esta proposta de Ensino Médio Integrado, trata-se da unidade entre conhecimento, trabalho e cultura na formação de sujeitos autônomos, a partir de uma educação unitária, que admite a profissionalização e integra os princípios da ciência, do trabalho e da cultura. A formação humana integral, neste caso, parte de pressupostos filosóficos, sendo o primeiro a compreensão que os seres humanos são sujeitos históricos e sociais, e o segundo, compreendendo que a realidade concreta é uma totalidade que sintetiza múltiplas relações, precisando, para ser compreendida e transformada, ser apreendida a partir de suas mediações. Deste modo, essa concepção filosófica de integração norteia a formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida humana – trabalho, ciência, cultura e tecnologia – durante o processo educativo, na construção de sujeitos omnilaterais.

Para tanto, a autora traz a categoria trabalho como essencial para a construção de uma educação comprometida com a formação humana, considerando seus sentidos ontológico e histórico, para a produção do conhecimento, a partir do entendimento de trabalho como princípio educativo. Trabalho é sentido ontológico, pois o homem, à medida que produz a sua existência, produz conhecimento e, portanto, produz a si mesmo, e é histórico, pois, dentro de uma realidade capitalista, o trabalho se transforma em fator econômico para produção da própria existência humana e, a partir de conhecimentos existentes, novos conhecimentos são produzidos.

É a partir dessa concepção de trabalho, enquanto princípio educativo, que irão se integrar ciência, cultura e tecnologia. Logo, será o alicerce para organizar a base unitária e desenvolver o projeto pedagógico de curso e o currículo, considerando seus objetivos, conteúdos e métodos. Tem-se ainda, neste contexto, a produção de conhecimento, sobre a qual é preciso pensar a pesquisa como princípio pedagógico, estando esta intimamente relacionada ao trabalho como princípio educativo, portanto, numa formação integral, busca-se o fortalecimento da relação entre ensino e pesquisa.

Portanto, concordando com Ramos (2014c), o trabalho, em suas dimensões ontológica e histórica, é uma categoria central da formação humana integral, sendo o seu princípio educativo que vai orientar o projeto de educação comprometido com essa concepção de formação, relacionando-se com a pesquisa como princípio pedagógico. Desta maneira, como princípio orientador desse projeto de educação integrada, apresenta-se como fundamento para a construção de um projeto político-pedagógico integrado a construção coletiva, tendo a relação entre partes e totalidade na estruturação do currículo integrado, organizado por eixos

tecnológicos, como forma de identificação das tecnologias associadas a determinado eixo produtivo que perpassa transversalmente toda a organização curricular, sendo essa concepção curricular capaz de mediar a Formação Humana Integral.

Baseando-se nesses conceitos, a temática dessa pesquisa se situa no campo do debate sobre o processo de planejamento do projeto pedagógico curricular da educação profissional integrada ao ensino médio. Nesse processo se analisa a identificação das práticas envolvidas na construção destes instrumentos e o produto resultante destas, e suas mediações com as conjunturas históricas, legais, econômicas, políticas e sociais dos diferentes sujeitos envolvidos neste processo, tendo como elemento norteador a formação humana integral dos estudantes.

Assim, como maneira de melhor compreender de que forma o tema em questão vem sendo estudado, pesquisado e desenvolvido, foi realizada uma pesquisa, entre os meses de setembro e outubro de 2018, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC), com a finalidade levantar a situação atualizada das pesquisas nos últimos cinco anos (2014-2018) e com aproximação ao tema em estudo no presente trabalho. Foi buscado, inicialmente, o indexador educação profissional e, na sequência, o indexador currículo, afinando, finalmente, para o indexador formação humana integral, estando a junção dos três indexadores em aproximação com o tema ora estudado.

Verificou-se que diversas abordagens já trataram da política curricular na Educação Profissional de modo que, com os indexadores Educação Profissional e Currículo foram encontrados 14 trabalhos. Há trabalhos que tratam da política curricular no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, seja na dimensão da integração curricular, seja na execução do currículo integrado, seja na formação dos estudantes, ou ainda no processo de concepção e construção do currículo integrado. Em relação aos indexadores Educação Profissional, Currículo e Formação Humana Integral foram encontrados 3 trabalhos.

Destacaram-se, dentre estes, os trabalhos de Silva (2017) e de Drago (2018), trazendo a questão da política curricular do Ensino Médio Integrado ao Técnico sob a perspectiva da formação humana integral, em maior aproximação com este estudo.

Silva (2017) pauta-se na materialidade da proposta do Ensino Médio Integrado na perspectiva da formação humana integral e da relação trabalho-educação no sentido de saber qual a concepção de Ensino Médio Integral está nos Projetos Pedagógicos, nas práticas pedagógicas e na gestão como seu objeto de pesquisa. Como conclusão a autora evidencia

fragilidades no desenvolvimento do Ensino Médio Integrado que apontaram para a necessidade de ruptura com práticas fragmentadas para, enfim, avançar em direção às práticas integradoras. É necessário construir processos formativos para os profissionais que atuam no Ensino Médio Integrado e ficou evidente que, em certa medida, a escrita dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e de outros documentos balizadores se encontra alinhada à concepção de Ensino Médio Integral com base na Formação Humana Integral, embora ainda seja evidente, em alguns documentos, a presença da pedagogia das competências, sendo esta última incompatível com a proposta de formação omnilateral defendida por esta modalidade de ensino. Com relação ao que é vivido pelos professores, há ainda que se ajustar a materialização do Ensino Médio Integral nas práticas pedagógicas dos mesmos. Além disso, os sujeitos investigados apresentaram diversos entendimentos do Ensino Médio Integrado.

No estudo de Drago (2018), buscou-se analisar quais as concepções de formação humana estão presentes nas políticas de educação profissional dos anos 2000, nos documentos, professores, equipe pedagógica, gestores e alunos do Ensino Médio Integrado. A partir da análise dos dados obtidos com a pesquisa, a autora pôde evidenciar ainda a existência, de um lado, de programas e ações por meio da política de Educação Profissional fundamentados na teoria do capital humano e na pedagogia das competências, enquanto que, por outro lado, estão educadores progressistas que lutam por uma Educação Profissional baseada na formação humana integral com base na politecnicidade, na omnilateralidade e na escola unitária.

A partir deste levantamento, foi possível compreender os caminhos que vêm sendo perseguidos pelo IFPE e pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, que se destacam pela pluralidade no ensino, e pela relevância nos campos social e político, em defesa de uma formação humana integral, sendo importante mencionar também os rumos que a legislação relacionada à educação vem tomando nesse sentido.

Assim, baseando-se na concepção de formação humana integral, deu-se a necessidade de compreender como se deu o processo de reconstrução do projeto pedagógico curricular do Ensino Médio Integrado a partir do marco regulatório representado pelo Decreto nº 5154/2004, e de entender, portanto, como os sujeitos envolvidos nesse processo perceberam esse caminho, levando em consideração a importância dessa concepção de formação para a Educação Profissional e Tecnológica e, dessa forma, evidenciar se o projeto pedagógico e o currículo do curso correspondem à missão do IFPE e demais documentos norteadores, elegendo-se a seguinte problemática: Como o processo de reformulação do projeto

pedagógico e curricular pode influenciar a Formação Humana Integral dos estudantes do Ensino Técnico na modalidade integrada ao Ensino Médio a partir do Decreto nº 5154/2004.

Desta forma propõe-se, como objetivo geral desta pesquisa: **Analisar o processo de reestruturação do projeto pedagógico curricular do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade integrada ao Ensino Médio, do IFPE Campus Recife e as suas interfaces com o Decreto nº 5154/2004.**

Como forma de alcançar os resultados esperados, a partir do Objetivo Geral, são propostos os seguintes objetivos específicos:

- a) **Investigar o Projeto Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, o Decreto nº 5154/2004, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e as orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFPE, em relação à perspectiva de Formação Humana Integral;**
- b) **Compreender como se deu o processo de reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio sob a perspectiva de Formação Humana Integral;**
- c) **Formular uma proposta de cartilha que fomenta a formação humana integral nos estudantes e seus desdobramentos no projeto pedagógico de curso e no currículo integrado, como produto educacional.**

Dentro desta temática, a pesquisa será direcionada pela relação entre as práticas de elaboração do projeto pedagógico de curso e do currículo integrado, sob a perspectiva da concepção de formação humana integral, a partir do recorte de uma pesquisa-participante, experienciada em uma Instituição Pública de Ensino, em que se pretende observar as interfaces do projeto pedagógico do curso Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade integrada ao Ensino Médio, no IFPE Campus Recife, a partir do Decreto nº 5154/2004, baseando-se no documento atualmente vigente no referido curso, ou seja, na versão de 2014, cujo processo de construção já foi concluído.

A escolha do Curso Técnico em Segurança do Trabalho deve-se à sua importância dentro do IFPE, tendo sido, de acordo com o PPC, criado em 1985, estando entre os dez cursos técnicos mais procurados na instituição, responsável por formar um profissional com um campo de atuação diversificado, capaz de atuar em diversas áreas de trabalho, e cuja formação permite a adoção de medidas de prevenção e redução dos acidentes de trabalho e doenças ocupacionais, tendo então, um caráter técnico especializado, além de uma dimensão

humana, por lidar diretamente com pessoas. Deste modo, esta investigação debruçou-se sobre o processo de reformulação do projeto pedagógico do curso técnico supracitado, tendo como sujeitos da pesquisa os membros integrantes da comissão responsável pela elaboração da proposta de reestruturação deste instrumento à época.

Ressalta-se ainda a relevância acadêmica da pesquisa e do produto educacional ao aprofundar os conhecimentos a respeito de saberes e práticas do planejamento do projeto pedagógico curricular na Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade integrada ao ensino médio; para os profissionais da educação e para a instituição de ensino, como forma de compreender os movimentos do processo de elaboração do PPC de curso técnico integrado ao Ensino Médio; para os estudantes, como forma evidenciar a importância da Formação Humana Integral dentro do mundo do trabalho; e, por fim, para a sociedade, por estudar de que forma está sendo conduzida a proposta de formação humana integral regulamentada na legislação.

Frente ao exposto, é importante ainda destacar a história do IFPE, que remonta ao ano de 1909, tempo da Escola de Artífices do Estado e das escolas agrotécnicas federais, foi delineando o formato do ensino profissionalizante no Brasil. Inicialmente voltado para atender demandas do mercado e da indústria, até a inclusão, atualmente, do desenvolvimento do saber científico, através do eixo de pesquisa e extensão, e de uma formação humanística, voltada para o desenvolvimento integral do ser humano. Tudo isso, citado anteriormente, ofertado através de uma educação pública e gratuita para todos.

Diante disso, compreende-se que os educadores progressistas no Brasil, que foram ganhando certo grau de protagonismo ainda na década de 1970, tendo ganhado força com o processo de democratização na década de 1980, começaram a vislumbrar, na legislação e em documentos regulatórios que tratam da educação no país, a inclusão desta tendência à democratização da educação.

Em 1988, na Constituição Federal, no Capítulo II, que trata da educação, da cultura e do desporto, percebe-se o encaminhamento que começa a ser dado rumo a um acesso mais democrático, passando a educação a ser dever do Estado, destacando-se a preocupação tanto com o desenvolvimento do sujeito, quanto com a preparação para o trabalho:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] (BRASIL, 2016).¹

Em 1996 surge a LDB, a partir de um avanço no caminho da superação da dicotomia existente entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, por possibilitar sua articulação na modalidade integrada, abrindo espaço para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (BRASIL, 1996).²

Nesse percurso, rumo à possibilidade de uma formação integral, surgiu, em 1997, o Decreto nº 2.208, impossibilitando, desta maneira, a integração entre educação profissional e ensino médio, sendo revogado em 2004, pela exarcação do Decreto nº 5.154, regulamentando a integração prevista pela LDB.

Deste modo, seguiram-se as regulamentações do campo curricular, cabendo, neste caso, fazer-se alguns destaques. A Resolução nº 2/2012 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB - define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio baseando-se na formação integral, tendo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e a possibilidade de integração de saberes a partir da interdisciplinaridade e contextualização, trazendo a compreensão do trabalho em seu sentido ontológico.

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, reitera a possibilidade de articulação da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade integrada, em seu artigo 3º, e os princípios norteadores presentes no Artigo 6º, em acordo com a temática aqui desenvolvida.

Dentro deste esforço pela integração entre educação profissional e ensino médio, visando a superação da dicotomia histórica, tendo como base a formação humana integral dos estudantes, em 2008, através da Lei nº 11.892, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e

¹ Trecho retirado do site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 Abr. 2019.

² Trecho retirado do site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 Abr. 2019.

Tecnologia, onde se pode destacar, dentre os objetivos dos Institutos Federais, em seu artigo 7º, inciso I: “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)³.

Em consonância com essa temática, tem-se o PNE referente ao período de 2014-2024, na forma da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, no qual se percebe a continuidade do texto da Constituição Federal, quanto às diretrizes, mas são nas metas que se encontram as principais contribuições deste documento quanto ao caminho trilhado na direção da consolidação do ensino médio integrado à educação profissional. Na meta 3, cujo objetivo é expandir em 85% a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio até 2016, destaca-se a estratégia 3.7, cujo objetivo é incentivar a expansão das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional, além da meta 11, cuja intenção é triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, tendo destaque a estratégia 11.9, que visa expandir o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas.

Seguindo por esse caminho, o IFPE, em seu Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI (2009-2013) mostra que os princípios pedagógicos se fundamentam na formação humana:

Assim, faz-se necessário repensar continuamente a sua função social, compreendida também enquanto prestação de serviços à sociedade, a partir da formação profissional em vários níveis e modalidades de ensino, contribuindo para que o estudante possua sólidos conhecimentos científicos e tecnológicos, como também em sua formação para a cidadania, a fim de se concretizarem as aspirações da sociedade no que se refere a sua formação: maior qualidade de educação, maior igualdade e formas democráticas de convívio, com o objetivo de construir e **consolidar não só a qualificação profissional, mas, sobretudo, a formação humana.** (IFPE, 2012, p. 34-35, grifo nosso).

O PPPI declara ainda, como missão do IFPE, a formação integral do ser humano, conforme segue:

A missão do IFPE é promover a educação profissional, científica e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, fundamentada no princípio da indissociabilidade das ações de ensino, pesquisa e extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e para o desenvolvimento sustentável da sociedade. (IFPE, 2012, p. 36).

³ Trecho retirado do site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 20 Abr. 2019.

Quanto às propostas de concepção curricular, bases da identidade do IFPE, no PPPI destacam-se, dentre outras: “à consolidação do compromisso da instituição com uma prática cidadã e inclusiva, com a formação integral do ser humano e com o desenvolvimento sustentável da sociedade;” (IFPE, 2012, p.79) e “à perspectiva de currículo integrado para a promoção da formação integral do ser humano” (*Ibid.*, p. 80).

É possível ainda, no campo institucional do IFPE, observar que o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018), quando trata das Políticas de Ensino, chama a atenção para o fato de que a construção do conhecimento busca a formação integral para a cidadania, considerando, dentre outros aspectos, “o trabalho como princípio educativo, permitindo a compreensão do significado econômico, biopsicossocial, ambiental, histórico, político e cultural das ciências, das tecnologias e das artes” (IFPE, 2015, p. 122). E, ao tratar das diretrizes e princípios pedagógicos para os Projetos Pedagógicos de todos os cursos, traz o seguinte:

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve ter por princípios a interdisciplinaridade, a contextualização e a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, no sentido de promover a educação profissional, científica e tecnológica, contribuindo para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade. (IFPE, 2015, p. 123).

Diante do exposto, a fundamentação teórica que embasará esta pesquisa está presente no Capítulo 2, no qual são apresentadas as concepções teóricas que sustentam a formação humana integral, como base do processo de formação do sujeito histórico e social, de modo a proporcionar aos estudantes uma formação omnilateral, e suas interfaces com o ensino médio integrado e com o currículo integrado; e as concepções que tratam sobre o Projeto Pedagógico de Curso enquanto instrumento de afirmação da autonomia escolar, fruto de uma construção coletiva, representando a concepção de formação do sujeito almejada pela instituição escolar.

No Capítulo 3 são detalhados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, optando-se, neste caso, por uma abordagem qualitativa, utilizando, como instrumentos de coleta de dados uma pesquisa documental, num primeiro momento, e a realização de entrevistas, como pesquisa de campo. A análise das informações coletadas foi fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (1979) a partir da forma como é abordada por Esteves (2006). Neste capítulo também está delineada a construção e testagem do Produto Educacional

O Capítulo 4 apresenta a análise e discussão dos resultados da pesquisa documental e da pesquisa de campo, realizada esta última através das entrevistas semiestruturadas com os

sujeitos da pesquisa, baseando-se na fundamentação teórica da investigação, e, no Capítulo 5, têm-se as considerações finais desta investigação.

2 O PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Neste capítulo é apresentada a fundamentação teórica da concepção de Formação Humana Integral e de suas influências na idealização do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e do Currículo Integrado inerente a esta modalidade de ensino, além do Projeto Pedagógico de Curso.

Na primeira seção discute-se a proposta de Ensino Médio Integrado a partir dos princípios da Formação Humana Integral, como uma ponte para a superação da dualidade estrutural presente na educação brasileira, a partir das concepções teóricas de Antunes (2009), Frigotto (2001, 2005, 2009), Manacorda (2013), Kuenzer (1989), Ramos (2008, 2014a, 2014b, 2014c, 2016), Saviani (2003, 2007, 2016), Duarte (2013), Ciavatta (2005) e Moura (2013).

Na seção seguinte debate-se sobre como o currículo integrado, em suas bases conceituais, figura-se como campo para tornar possível a materialização do Ensino Médio Integrado e, por consequência, da Formação Humana Integral, de acordo com as discussões teóricas de Sacristán (1998, 2017), Pacheco (2001, 2003, 2005), N. Saviani (2010), Saviani (2003, 2011, 2016), Duarte (2016, 2018), Moura (2010), Moraes e Küller (2016) e Ramos (2005, 2014b).

A última seção tem como objetivo discutir os aspectos teóricos relacionados à construção do Projeto Político-Pedagógico, nesta dissertação tratado no âmbito do Projeto Pedagógico de Curso, enquanto um instrumento que expressa a autonomia escolar, sendo fruto de um processo de construção coletiva e democrática dotado de intencionalidades, além de demonstrar sua relação com a perspectiva de Formação Humana Integral, baseando-se nos estudos desenvolvidos por Vasconcellos (2013), Libâneo (2013), N. Saviani (2010), Ramos (2006, 2014c), Veiga (1998, 2001, 2013) e Souza (2001).

2.1 A Formação Integral e o Ensino Médio Integrado

Adotando como eixo fundador desta pesquisa a categoria Formação Humana Integral, como fator preponderante para a transformação humana, tendo em sua gênese o processo de constituição do Sujeito Histórico ou Social, como um produto do meio no qual se insere, e considerando como elemento fundamental neste processo o trabalho no seu sentido ontológico e histórico, enquanto princípio educativo, possibilitando a indissociabilidade entre teoria e

prática e, com isso, o desenvolvimento omnilateral do ser humano, ou seja, o desenvolvimento de todas as capacidades humanas, faz-se uma análise a respeito do que a teoria tem a colaborar para o desenvolvimento de uma educação voltada para a Formação Humana Integral, também entendida como omnilateral, conforme Ramos:

Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas manifestações e obras artísticas. (RAMOS, 2014c, p. 90).

Considerando o trabalho como uma categoria fundante do Sujeito Histórico tem-se, de acordo com Antunes (2009, p. 139), que: “Nesse processo de autorrealização da humanidade, de avanço do ser consciente em relação ao seu agir instintivo, bem como do seu avanço em relação à natureza, configura-se o trabalho como referencial ontológico fundante da práxis social”. Desta forma, torna-se possível ampliar a compreensão da dimensão da categoria trabalho na constituição do Ser Social, a partir do seu sentido ontológico.

Ramos (2014c) por sua vez, considerando um projeto de formação voltado para a superação da dualidade histórica entre educação propedêutica e educação profissional, considera dois sentidos de trabalho: o ontológico, “como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;” (*Ibid.*, p. 191) e o histórico, uma vez que, o trabalho, dentro do contexto do capitalismo, constitui-se como fator econômico através do qual o homem produz a sua própria existência, e complementa a relação do trabalho como princípio educativo:

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de 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. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária. (RAMOS, 2014c, p. 91).

Portanto, sobre a categoria trabalho, a autora coloca dois pressupostos filosóficos para a Formação Integral: o primeiro considera homens e mulheres como seres histórico-sociais, cuja atuação no mundo para atenderem suas necessidades produz conhecimento, e por isso, a relação da construção do conhecimento com o trabalho é mediada por suas dimensões

ontológica e histórica; o segundo considera que a realidade concreta se apresenta como uma síntese de todas as relações da totalidade. Deste modo, a partir desses pressupostos, surge um princípio, de ordem epistemológica, que tem como finalidade “compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva” (RAMOS, 2014c, p. 86).

Manacorda (2013), ao analisar o princípio educativo do trabalho, traz importantes apontamentos, primeiro no que tange ao primado da cultura humanístico-filosófica sobre o cientificismo, possibilitando que uma classe se aproprie da produção científica de outra, sem, no entanto, adotar a sua ideologia, em segundo lugar, coloca a formação omnilateral como possível a partir de uma escola que conjugue cultura e trabalho, que torne a ciência produtiva e o trabalho complexo. Desse modo, o princípio educativo é uma formação para a ação simultânea das habilidades intelectuais e manuais:

O trabalho industrial, que implica, do ponto de vista intelectual, o conhecimento das leis da natureza e da sociedade e, do ponto de vista moral, o hábito de um sistema harmonicamente equilibrado, é, portanto, o princípio educativo unitário [...] e que o leva a projetar a unificação do gênero humano sob o signo do trabalho e da ciência, o elemento que mais tem contribuído para unificar a humanidade. (MANACORDA, 2013, p. 315-316).

Seguindo o mesmo pensamento, em consideração aos aspectos relevantes sob a ótica da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo, Antunes coloca:

Se o trabalho se torna autodeterminado, autônomo e livre, e por isso dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do uso autônomo do tempo livre e da liberdade que o ser social poderá se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo. (ANTUNES, 2009, p. 143).

A partir dessa relação intrínseca entre trabalho e construção do ser histórico, pode-se perceber que o processo de desenvolvimento humano que, à medida que vai interagindo e tornando-se produtivo, vai também deixando para trás a sua natureza biológica e construindo a sua natureza social e, com isso, compondo-se historicamente, tem sempre como forma a realidade na qual se insere, e o modo como se relaciona com a mesma.

Neste sentido, se faz necessário compreender o princípio educativo do trabalho e a omnilateralidade como a busca da superação da separação entre ciência e trabalho, uma vez que um não tem razão de existir dissociado do outro, assim, Kuenzer sintetiza:

À medida que, na sociedade contemporânea, a ciência se faz técnica e esta se complexifica, ou, as atividades se fazem complexas e a teoria se faz

operativa, trabalho e ciência, antes dissociados, voltam a formar uma nova unidade através da mediação do processo produtivo, exigindo uma nova concepção da história e da sociedade que unifique ciência, técnica e cultura. Em decorrência, exige-se um novo princípio educativo para a escola em todos os níveis, que tome o trabalho como ponto de partida, concebido como atividade teórico/prática, síntese entre ciência, técnica e humanismo histórico. (KUENZER, 1989, p. 23).

Deste modo, é preciso considerar também que o ser humano é diferente em cada momento histórico, e que é a atividade humana, entendida como trabalho, que vai negando a natureza e tornando o homem um ser social. Sendo a essência do homem o trabalho, e o aprimoramento e a complexidade do desenvolvimento do trabalho um processo histórico, levando em consideração que o homem, ao longo de sua vida, encontra-se em processo de transformação e que, por ser considerado o fruto de toda a sua produção, é, ao mesmo tempo, formação, tem-se assim um processo educativo baseado no trabalho.

Em termos de educação, a partir do momento em que se inicia a divisão em classes, também se inicia a divisão da educação, onde a classe dominante passou frequentar a escola, para desenvolver atividades intelectuais, enquanto a classe trabalhadora deveria apenas aprender a trabalhar. Dessa forma foi iniciado o processo de separação entre educação e trabalho, entre escola e produção, e entre trabalho intelectual e manual, passando-se a adotar uma divisão, na educação, entre o que era educação geral e o que era educação profissional. É diante dessa dualidade na educação que se busca integrar novamente trabalho e educação a partir de uma concepção de formação humana integral, ou seja, uma educação que propicie ao indivíduo o desenvolvimento pleno, de caráter científico, profissional, cultural e político, alcançando, portanto, uma formação omnilateral.

Nessa perspectiva, na busca da formação integral, entendendo a educação como transformadora do homem, é preciso refletir que, no mundo do trabalho, o que importa é o sujeito e não o mercado. A transformação do indivíduo é o que se busca a partir de uma educação que permita o desenvolvimento universal e livre, congregando ciências, artes e filosofia, negando a subordinação da educação a meros interesses mercadológicos. É preciso formar, através da relação educação-trabalho, indivíduos críticos e detentores de opinião própria, capazes de compreender o processo produtivo desde a sua concepção até a produção em si.

Desta forma, Ramos (2014c), considera ser indissociável a relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, compreendendo o trabalho como princípio educativo não como

uma formação para o trabalho, mas “equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la” (*Ibid.*, p. 90).

Nesse contexto, Ramos (2014b) vem trazer o conceito da escola unitária, que passa a ser defendida na década de 1980, como um instrumento de superação da dualidade na educação a partir de uma formação omnilateral, e segue explicando que não há divisão em segmentos sociais dentro da escola unitária e que a formação dos sujeitos está baseada na relação entre o conhecimento e o trabalho a partir de uma compreensão orgânica de mundo. Assim, sob essa perspectiva, buscavam-se formular as propostas de educação para os trabalhadores, embora, explique a autora que, a verdadeira escola unitária defendia a formação do sujeito em múltiplas dimensões, ao contrário da dualidade historicamente posta onde a classe trabalhadora dominava a dimensão do fazer e as elites a dimensão intelectual. Então, a ideia defendida para a formação omnilateral dos trabalhadores assume o sentido de proporcionar a esses sujeitos uma formação em todos os sentidos, rompendo com a dualidade posta, pondo a educação como caminho para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Frigotto (2001), ao analisar o trabalho como princípio educativo, o trata como atividade essencial para todos os seres humanos, partindo da premissa que o homem adapta a natureza a si, pelo trabalho, e essa adaptação transfigura-se numa bagagem histórica que inclui elementos para atender às “suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc” (*Ibid.* p. 74).

Tratando sobre a educação profissional e tecnológica no Brasil, é preciso levar em consideração o trabalho como princípio educativo, e como se deu historicamente a separação entre educação geral e educação profissional, como pontua Saviani (2007), que considera ser, essa, uma relação indissolúvel. Para o autor, sendo o trabalho uma atividade humana, o homem tem agido no sentido de adaptar a natureza às suas necessidades, e esse processo de adaptação é o próprio trabalho, que passa a ser a essência do homem que vai ganhando complexidade ao longo do tempo, imbuído dos momentos históricos pelos quais passou, então não é apenas o ato de adaptar a natureza a si que caracteriza o trabalho para o homem, mas, a partir do desenvolvimento do trabalho, o homem vai produzindo a si mesmo, legitimado pelo momento histórico no qual vive e que determina também um meio de produção. Logo, todo esse aprendizado do qual o homem se apropria a partir dos meios de produção, é repassado geração após geração como forma de educação, de modo que o homem foi, ao longo do tempo e de sua produção, produzindo a si mesmo.

No movimento histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, cuja origem remonta ao nascimento do Capitalismo, quando, de acordo com as necessidades de trabalho exigidas pelo sistema produtivo, foi necessário a criação das escolas profissionais para atender às demandas do mercado, destinadas à qualificação, de forma específica, da classe trabalhadora, enquanto que, do outro lado, estavam as escolas de formação geral, destinadas à qualificação intelectual da classe dominante, concretizando, desta forma, o fortalecimento de um sistema dual: escolas profissionais para os trabalhadores e escola de formação geral para os futuros dirigentes.

Saviani (2003) ao analisar a gênese do ensino profissional, quando os trabalhadores precisavam receber educação para obterem o conhecimento necessário para a execução de suas tarefas no processo produtivo, coloca que nunca foi interesse que os trabalhadores conseguissem ir além dos saberes necessários à execução das tarefas que desempenhavam, ficando explícita a “divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam” (*Ibid.*, p. 138). Desta forma foi se consolidando, na educação, a dicotomia entre o ensino profissional para os trabalhadores e o ensino científico-intelectual para a classe dominante, sendo esta última detentora da concepção e do controle do processo de trabalho. A respeito da Educação Profissional, segundo uma concepção progressista, o autor coloca:

Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (SAVIANI, 2016, p. 80).

Em um raciocínio semelhante, Duarte (2013) considera que a escola pode, a partir da socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, tornar-se um instrumento garantidor do acesso ao conhecimento obtido com as riquezas da humanidade, para tanto é preciso lutar contra a “subordinação dos currículos escolares ao cotidiano pragmático e alienado da nossa sociedade” (*Ibid.*, p. 69).

A submissão do trabalho às leis do capital não é recente, há pelo menos três séculos o trabalho tem servido ao acúmulo de capital e à propriedade privada, ou seja, aqueles que detêm os métodos e os meios, mas precisam da força de trabalho para produzir, desta forma formou-se a Sociedade Capitalista e suas classes: os detentores dos meios e instrumentos de produção e os não detentores que, para sobreviver, precisavam vender sua força de trabalho em troca de um salário. Nesse sentido, afirma Frigotto:

Tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso, resposta a necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental se transforma em valor de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais capital. A distinção do trabalho e da propriedade e tecnologia como valores de uso e de troca é fundamental para entendermos os desafios que se apresentam à humanidade nos dias atuais. (FRIGOTTO, 2001, p. 75).

Desde modo, considerando o Capitalismo como a origem do surgimento do Ensino Profissional, e a forma como se organiza a Sociedade Capitalista responsável pela formação de um sistema de educação dual, que reflete a própria divisão de classes inerente a esse sistema, iniciou-se o debate sobre como superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual que culminou na separação entre educação profissional e educação geral.

A busca por essa superação reflete-se no campo das políticas educacionais a partir da própria legislação, quando entram em jogo as disputas “entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1089).

Desta maneira, a partir de uma análise da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, e da formação da individualidade para si, Duarte (2013) aborda a questão do trabalho enquanto princípio educativo como a produção em cada indivíduo da humanidade que foi construída historicamente pela cultura humana, ou seja, é a transformação da espécie humana em indivíduo humano pela apropriação do conjunto de produção histórica e coletiva da humanidade, ou seja, se faz necessário socializar ciências, artes e filosofia.

Por isso, ao se propor uma mudança com base no conhecimento humano, que pode ser obtido através da educação e da escola, é possível vislumbrar o desenvolvimento de uma concepção ampliada de mundo, ultrapassando os limites do senso comum e da mediocridade, libertando-se da superficialidade e caminhando rumo à omnilateralidade.

No mesmo sentido, o trabalho como princípio educativo é visto por Frigotto (2009) como o processo de produção da própria humanidade no cerne do homem, sendo capaz, esse homem humanizado de responder, seja às suas necessidades mais básicas, enquanto ser da natureza, seja às suas “necessidades sociais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade)” (*Ibid.*, p. 72). Ao dissociar essas dimensões, no plano educacional, voltando à educação profissional apenas para a materialização de competências, na qual se dá ênfase às dimensões cognitivas e comportamentalista em detrimento das dimensões epistemológicas e sociopolíticas, vinculando essa modalidade de educação à garantia de emprego, restam ocultadas às relações desiguais da sociedade capitalista e de seu sistema

produtivo, fortalecendo a ideologia de capital humano e a pedagogia de competências, “cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo”, (RAMOS, 2014c, p. 65), mediante o crescimento do desemprego, fruto da precariedade da formação escolar da classe trabalhadora, em sua maioria mutilada de direitos básicos e de uma formação completa, conforme reiterado por Ramos:

A pedagogia da competência passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Essa explicitação revela a impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam. (RAMOS, 2006, p. 222).

Frigotto (2009) coloca ainda, como uma primeira síntese na sua análise entre o antagonismo da formação omnilateral frente às relações capitalistas, que essa formação, mesmo estando em um contexto histórico e social para o qual não foi idealizada, atua como instrumento de desenvolvimento da formação científica, técnica e política em um caminho avesso à relação existente de subordinação das relações sociais e educacionais às relações capitalistas.

Dentro de um contexto semelhante sobre a formação omnilateral, Ramos (2014a) diz que o objetivo da educação é formar sujeitos capazes de produzirem a própria existência a partir do seu desenvolvimento técnico-intelectual tendo como base o seu próprio trabalho e as circunstâncias históricas nas quais vivem.

Para Ramos (2008), o decreto nº 2.208/1997 deu uma conotação científica à noção de competências influenciando os processos de construção dos currículos dos cursos de educação profissional, funcionando com uma linha divisória para o aprofundamento e consolidação da separação estrutural entre educação profissional e educação geral.

Seguindo com os embates dentro da educação, tendo de lado as forças progressistas e do outro as conservadoras, ao analisar a situação na qual se deu a revogação do Decreto nº 2.208/97 e o surgimento do Decreto nº 5.154/2004, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) colocam-no como um marco para o início da superação da dualidade existente entre ensino médio e técnico a partir do momento em que é possível, novamente, realizar a integração entre o ensino médio e profissional, regulamentando, desta forma, o que já previa o artigo 36 da LDB. A existência de um novo decreto que garantisse a formação dos trabalhadores considerando a proposta de integrar o ensino médio e técnico, indo além da preparação profissional, cobrindo também outras dimensões da formação humana, como ciência, a

cultura e a tecnologia, foi capaz de fortalecer a luta das forças progressistas por uma “transformação mais estrutural da educação brasileira.” (*Ibid.*, p. 1090).

No entanto, Ramos chama atenção para o fato de que:

[...] somente a conquista jurídica da possibilidade de se integrar a educação profissional ao ensino médio não era suficiente. Os caminhos a serem trilhados por essa possibilidade seriam traçados pela sociedade civil e não pelo Estado *stricto sensu*. A sociedade política havia cumprido sua função de mediar a articulação de interesses para não se inviabilizar a política pública ou reduzi-la a um ato de força. (RAMOS, 2016, p. 5, grifo do autor).

Então, foi a partir dessa luta entre forças hegemônicas e contra hegemônica dentro da educação, na qual, conforme posto por Ramos (2014c, p.36), “uma delas centrava-se na formação humana, incluindo a construção sistematizada do conhecimento articulada com o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões; a outra possuía viés tecnicista e economicista na ótica do capital humano”, que, tendo como objetivo uma mudança estrutural da educação profissional brasileira em busca de uma formação integral, se iniciaram projetos de assessoria junto às secretarias que compunham o Ministério da Educação no sentido de desenvolver propostas curriculares de um ensino médio integrado tendo como base a ciência, o trabalho e a cultura.

Mesmo assim, a luta de forças na educação permaneceu, sendo possível encontrar ainda os reflexos das forças conservadoras a partir dos textos legais, quando se considera a forma integrada de ensino médio como um curso único, e julga como sendo de naturezas distintas os conteúdos a serem abordados pelo ensino médio e pelo ensino técnico, continuando assim, sob a ótica de determinados aspectos, presente a dicotomia na educação profissional no Brasil.

Nesse sentido, Ramos, a respeito da reforma conferida a educação profissional no sentido da integração entre o ensino médio e o ensino técnico, coloca:

Não obstante, identificamos essa forma como a que corresponde às necessidades e aos direitos dos trabalhadores, pelo fato de admitir a realização de um único curso com duração de, pelo menos, quatro anos, possibilitando, ao final, conclusão da educação básica e da educação profissional. Já discutimos que a forma integrada do ensino médio à educação profissional não se confunde totalmente com o projeto de escola unitária e educação politécnica porque a conjuntura do real assim não o permite. Porém, por conter elementos de uma educação politécnica, vem a ser uma condição social e historicamente necessária para a sua construção, buscando-se, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. (RAMOS, 2008, p. 550).

E prossegue reiterando as conquistas e avanços da educação para a classe trabalhadora, cuja evolução não significa avanços no plano ético-político, significa sim que a disputa continua, cada classe lutando por seus interesses, deixando claro que o ensino médio integrado não é prioridade, porém, considera como avanço o fato de a classe trabalhadora ter mais acesso à educação em comparativo histórico, “porém esta continua sendo de qualidade relativa e não garante a apropriação dos fundamentos científico-tecnológicos, históricos, sociais e políticos da produção material e cultural que a humanidade conquistou.” (RAMOS, 2016, p. 19)

A autora destaca ainda que o Decreto nº 5.154/2004 teve suas conquistas referentes à integração do ensino médio com a educação profissional de nível médio, consolidada através da Lei nº 11.741/2008, “que inclui na LDB a seção IV-A e os respectivos artigos que vão de 36-A a 36-D, que versam sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. (RAMOS, 2016, p. 8).

Outra análise é feita por Moura, Filho e Silva (2015), que colocam uma discussão acerca do caminho trilhado em direção à formação humana integral dentro de uma sociedade capitalista, adotando a premissa de que, na gênese da formação omnilateral, não havia espaço para profissionalização no que hoje chamamos de ensino médio, e esse tipo de formação somente teria espaço, na sua forma de concepção, a partir do momento da ascensão da classe trabalhadora ao poder político. No entanto, ao considerarem a sociedade capitalista atual, vislumbram que nesse contexto é positiva a profissionalização articulada à educação intelectual, física e tecnológica como um passo em direção ao futuro, podendo o ensino médio integrado ser o germe e ponte que levará à escola unitária, sobretudo por esses jovens precisarem entrar cada vez mais cedo no mundo produtivo atualmente, concluindo:

Para tanto, na “travessia” ainda é necessário reclamar por “escolas técnicas (teóricas e práticas)”, com base no princípio educativo do trabalho, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. (MOURA; FILHO; SILVA, 2015, p. 1070, grifo do autor).

Mesmo sendo alvo de críticas porque, ainda que caminhe em direção à defesa da formação integral, por regulamentar a articulação entre a educação profissional e o ensino médio na modalidade integrada, o Decreto nº 5154/2004 não abandona, em sua totalidade, a dicotomia existente no âmbito da educação profissional, prevendo ainda como possíveis as modalidades subsequente e concomitante. Por outro lado, é referendado como ganho político e como avanço em direção à educação voltada para a formação humana integral, que busca

romper essa dicotomia, através de uma educação omnilateral, que inclua todos os campos do desenvolvimento humano, podendo ser visto como uma ponte através da qual se fará uma passagem para uma nova realidade social, mesmo que inserida na sociedade capitalista.

A partir desse entendimento, coloca-se o Ensino Médio Integrado como caminho para a superação da realidade atual, propiciando o desenvolvimento de uma concepção de formação humana integral, entendida aqui como omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo, possibilitando a emancipação desse ser histórico, que compreenda o seu papel na sociedade. Essa educação, portanto, deverá ser capaz de promover a construção de um ser histórico capaz de dominar o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, e, com isso, emancipar-se e superar a sua condição de classe, resgatando a centralidade do ser humano e superando a divisão entre pensar e executar.

É possível compreender então que um processo educacional que leve em consideração a concepção de formação humana integral tem como base a indissociabilidade entre o saber intelectual e o saber fazer para o processo de formação do ser histórico. Deste modo, é importante o comprometimento de educadores e do sistema educacional público com a promoção de uma educação que capacite e possibilite a transformação dos estudantes em seres humanos integralmente desenvolvidos e críticos, capazes de analisar dialeticamente o seu contexto histórico e social e, a partir dessa análise, decidir o rumo da vida, desprendendo-se de amarras que, ao sabor da corrente, os levaria à continuidade numa vida possivelmente marcada por conformismos historicamente impostos às classes trabalhadoras.

Por fim, tratando-se de uma educação que tem por objetivo a formação humana integral dos estudantes, levando-se em consideração que esta é possível a partir do processo de construção do ser histórico, considerando que o trabalho é princípio educativo, e que trabalho e ciência são indissociáveis, logo se assume também que a pesquisa, embasada na ciência, como construção do conhecimento, assim como o trabalho, é princípio pedagógico, no âmbito da formação omnilateral. Além disso, faz-se necessária, também, a oferta de conhecimentos relativos à cultura e a arte, sendo a indissociabilidade entre trabalho, pesquisa, ciência, arte e cultura o que possibilitará o pleno desenvolvimento do sujeito histórico, omnilateral, fazendo da educação uma ferramenta de transformação social.

A pesquisa, como princípio pedagógico, de acordo com Demo (2006), faz parte da escola por possibilitar o emergir da ciência, para tanto é preciso fomentá-la enquanto processo educativo, “como postura de questionamento criativo, desafio de inventar soluções próprias,

descoberta e criação de relacionamentos alternativos, sobretudo motivação emancipatória a partir de um sujeito que se recusa ser tratado como objeto” (*Ibid.*, p. 77-78).

Dentro desse contexto, o conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. Entra aqui o despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado. (DEMO, 2006, p. 82).

Para Minayo (2009) a pesquisa pode ser entendida como “indagação e construção da realidade”, considerando a pesquisa o alimento e atualização da atividade de ensino, sendo “frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos” (*Ibid.*, p. 16), sendo complementada por Demo:

Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais. (DEMO, 2006, p. 16).

Neste sentido, para Moraes e Küller (2016), o princípio pedagógico da pesquisa é instrumento de transformação da realidade, articulando todo o saber já produzido pela humanidade com os projetos de pesquisa para a identificação de problemas a serem resolvidos, “proporcionando conhecimentos e instrumentos para atuação na comunidade e nas organizações produtivas” (*Ibid.*, p. 316).

No mesmo diapasão Ramos (2014c) traz a importância da pesquisa como princípio pedagógico na educação, pois é capaz de provocar nos estudantes curiosidade e inquietude, proporcionando uma visão aberta de mundo, de informações e de saberes, complementando:

Além disso, é fundamental que essa (re)produção de conhecimento esteja orientada por um sentido ético. Desse modo, é imprescindível potencializar uma concepção de pesquisa, aplicada ou não, assim como de ciência e de desenvolvimento tecnológico comprometidos com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os incluídos e os excluídos. (RAMOS, 2014c, p. 94).

Portanto, para a autora, nessa proposta de educação para uma formação humana integral é necessário fortalecer a relação entre o ensino e a pesquisa como forma de contribuir para o desenvolvimento de “autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do

conhecimento e outras práticas sociais, o que inclui a conscientização e a autonomia diante do trabalho”. (RAMOS, 2014c, p. 94).

Desse modo, Ciavatta (2005) traz alguns pressupostos para uma educação que tenha a concepção de formação integral: a) projeto social no qual os responsáveis pela educação comprometam-se em romper com a cultura de formação para o mercado de trabalho; b) manutenção na legislação da articulação entre ensino médio e a educação profissional em todas as modalidades, de modo a vencer de uma vez o dualismo; c) adesão dos gestores e professores a esse tipo de formação no sentido de discussão de estratégias para se alcançar a efetiva integração; d) inclusão dos alunos e familiares nesse processo; e) é preciso entender que a formação integrada pressupõe uma democracia participativa, ou seja, é uma ação coletiva; f) é preciso garantir os recursos e investimentos necessários.

Atendo-se então ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, e ao que significa essa integração, do ponto de vista dos debates e lutas entre forças progressistas e conservadoras ocorridas até a exarcação do Decreto nº 5.154/2004, a visão de integração é no sentido de superação da dicotomia entre educação profissional e educação geral, onde seja possível formar um sujeito omnilateral, tendo como base o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, apropriando-se, inclusive, da dimensão intelectual do processo do trabalho.

Ciavatta, a respeito da formação integrada faz a seguinte afirmação:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

Acerca da gênese da dualidade da educação no Brasil, a autora faz uma crítica à própria luta pela formação omnilateral e a sua materialização no Ensino Médio Integrado:

Este sentido transcendente da educação como capacidade de conhecer e de atuar, de transformar e de ressignificar a realidade, pode estar oculto na negativa secular da educação do povo na sociedade brasileira, sempre escamoteada, por um meio ou outro, na sua universalização. E pode estar no dualismo alimentado de diversas formas, inclusive na segmentação dos currículos, separando a formação geral da formação profissional, cerceando

a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, sedimentando uma política curricular equivocada do ponto de vista da educação omnilateral. (CIAVATTA, 2005, p. 9).

Desta forma, segue a autora afirmando que a busca da integração entre ensino geral e profissional deve ir além do que se prevê enquanto prática, seja para a educação profissional ou para a educação propedêutica, vistas como práticas operacionais e mecanicistas não sendo capazes de proporcionar a formação humana integral, que é o que se propõe com a integração.

Ciavatta e Ramos (2005) vêm trazer a concepção de formação humana para integração, assumindo as dimensões de trabalho, ciência e cultura como indissociáveis, tendo como horizonte a formação omnilateral dos trabalhadores, o que proporcionaria aos mesmos a “compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas” (*Ibid.*, p. 31), considerando o trabalho como princípio educativo nesta integração:

Sob essa concepção afirma-se o trabalho como princípio educativo, isto é, como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação. (CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31-32).

Colocam ainda que, na prática, ainda não houve a incorporação da concepção de ensino médio integral sob a perspectiva da formação omnilateral por parte dos educadores e da sociedade, prevalecendo uma visão dicotômica da educação. Portanto as dificuldades de implantação do ensino médio integrado encontram-se tanto na operacionalidade, quanto na parte conceitual dessa modalidade, estando enraizado na dualidade de classes do sistema econômico atual e no senso comum, demandados ainda por necessidades materiais imediatas e pela descrença do setor público, com exceção à Rede Federal de educação.

É no sentido de possibilitar uma formação humana integral, concordando com os autores estudados, que se vislumbra ser através da omnilateralidade, mesmo entendida como uma “utopia sempre em construção” (RAMOS, 2008, p. 555), que será possível transcender a dualidade de classes, no sentido de ultrapassar a divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual, e alcançar a formação de um ser humano completo em todas as suas dimensões e

na melhor versão de si. Isso somente será possível a partir da superação de uma formação que tenha como principal objetivo o desenvolvimento de competências para o atendimento a demandas oriundas do mercado de trabalho, e, uma das formas encontradas para trilhar esse caminho utópico, tem seu início a partir da concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Um ponto a ser considerado é a desvalorização, seja por parte da sociedade ou por parte das políticas, do Ensino Médio Integrado, muitas vezes por desconhecimento da totalidade de intenções que permeia essa modalidade de ensino. Reconhecendo nessa modalidade de ensino a proposta de indissociabilidade entre trabalho, educação, ciência e cultura, com vistas à formação integral do sujeito, não faz sentido apenas juntar disciplinas técnicas e disciplinas de formação geral num currículo e acreditar que assim seja a proposta de integração entre todas as dimensões formativas da vida humana.

Para Moura, Filho e Silva (2015) o Ensino Médio Integrado pode ser pensado como uma possibilidade, dentro da educação brasileira, e da atual realidade socioeconômica, de ensino médio alicerçado na concepção de formação humana integral ou omnilateral, estruturada na indissociabilidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Neste diapasão, Moura (2013) diz que o Ensino Médio Integrado, como o caminho para a omnilateralidade, enfrenta diversos obstáculos em sua materialização. Primeiramente tem-se a disputa política direta com o capital, pois esse tipo de formação não lhe convém, o que o faz agir em defesa de sistemas de educação profissional mais alinhados com suas prerrogativas de atendimento imediato às demandas mercadológicas.

Em relação às orientações do governo, até então, viram-se contradições, ora pendendo para o lado da omnilateralidade, ora para o lado da defesa da qualificação dos trabalhadores para o trabalho, o que, no fundo, irá refletir os interesses do capital, sobretudo a partir de financiamento direto a iniciativas de formação aligeiradas e totalmente desconectadas da proposta da formação humana integral, mantendo, desta forma, as disputas no campo da educação.

Seguindo na sua defesa do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Moura (2013) acredita que é preciso continuar com a luta política por essa modalidade de ensino enquanto caminho para a formação omnilateral, caso contrário, estará se entregando ao capital a bandeira levantada nessa direção para que ela seja apropriada e ressignificada “em favor dos seus interesses, com financiamento público e aplausos da população” (*Ibid.*, p. 717).

Continua o autor indagando sobre como superar os obstáculos que se impõem à assunção da omnilateralidade, colocando, no ponto de vista político, a resposta, ou seja, ao analisar a realidade atual, conclui que a falta de resposta política é coerente com o modelo de sociedade em que se vive, que considera a desigualdade social como natural, fortalecendo o sentimento de competitividade entre os indivíduos, que é o combustível que move o mercado. Portanto, conclui que o caminho a percorrer na busca pela formação humana integral encontra-se no seio das disputas políticas radicadas nas incongruências do sistema capitalista.

Deste modo, compreendendo o sistema capitalista, é preciso entender que a dualidade da educação é apenas um reflexo da própria dualidade de classes a ele inerente, desta forma, a escola, para fortalecer o crescimento deste modelo societário, precisou ser dividida em sua imagem e semelhança apresentando por um lado a valorização do trabalho intelectual e por outro, do trabalho manual, logo, o caminho em direção à formação humana integral passa pela superação desse modelo, mas isso não quer dizer que é preciso esperar a mudança do sistema produtivo, ou seja, quer dizer que, diante das fraquezas do sistema atual, é necessário agir para romper com a dualidade na educação que, conseqüentemente, atuará na transposição do sistema capitalista, e é nesse sentido que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional foi idealizado.

Portanto, de acordo com Ramos (2014c), a integração buscada assume o sentido filosófico de formação humana como sendo base para integração de todas as dimensões indissociáveis da vida humana durante o processo educativo para a formação omnilateral: o trabalho, em seus sentidos ontológico e histórico; a ciência, como os conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade, e que estruturam a realidade; a tecnologia, como uma mediação entre o conhecimento e a produção; e a cultura, como os valores éticos e estéticos nos quais está baseada a conduta da sociedade.

Diante do exposto, na próxima seção, prossegue-se a análise da forma pela qual é possível materializar o processo de formação de um sujeito histórico e social, a partir de uma educação omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, e esta discussão não poderia estar em outro campo que não o do currículo, configurando-se assim mais um palco de disputa na busca pela transformação da sociedade através da educação.

2.2 A Formação Integral e o Currículo Integrado

O currículo vem envolver toda a forma como se organizam as atividades e os conteúdos escolares ao longo do tempo escolar para transmissão, assimilação e apropriação do saber escolar pelos alunos, no entanto, no processo de ensino-aprendizagem, a didática tem o fundamental papel de transformar o currículo em prática, de modo que dissociar estas etapas – ensino-aprendizagem – não permite ter uma visão integral da função do currículo, conforme complementado por N. Saviani o saber escolar “trata de questões de *conteúdo* e de *método* de ensino e de sua unidade no processo educativo, expressa na necessária unidade entre currículo e didática” (N. SAVIANI, 2010, p. 3, grifos do autor).

Sacristán, aponta as origens do termo currículo:

O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade. [...] Implica, pois, a idéia de regular e controlar a distribuição do conhecimento. Além de expressar os conteúdos do ensino – o que é e, por isso mesmo, o que não é objeto de ensino -, estabelece a ordem de sua distribuição. É óbvio, que tem uma certa capacidade *reguladora da prática*, desempenhando o papel de uma espécie de partitura interpretável, flexível, mas de qualquer forma determinante da ação educativa. (SACRISTÁN, 2010, p. 125, grifo do autor).

Por seu conceito ser polissêmico, entender o currículo como um projeto educativo e didático, inclui, de acordo com Pacheco (2001) perceber: o propósito educativo em forma de plano, no tempo e no espaço, dotado de intencionalidade; o processo de ensino-aprendizagem, enquanto desenvolvimento de conteúdos e atividades; e o contexto específico escolar no qual esse currículo se encontra. O autor coloca ainda que o currículo não pode ser neutro, caracterizando-se por ser uma construção histórico-social que depende de várias condições e conflitos de interesse:

Concluindo: o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (PACHECO, 2001, p. 20).

Ao longo do tempo, e, sobretudo a partir de 1900, com o desenvolvimento da Sociedade Capitalista e suas necessidades específicas no campo da educação, o currículo, assim como a escola, passa a ser visto como uma ferramenta de controle social, figurando-se,

muitas vezes, como campo de batalha entre forças sociais hegemônicas e contra-hegemônicas, entre corrente eficientistas e progressistas, estando os primeiros focados em eficiência e economia, e os segundos em resolução dos problemas sociais.

Para Nereide Saviani (2010), a história do currículo compreende questões mais complexas do que apenas a evolução do termo e seus diferentes empregos ao longo do tempo. Devem ser incorporadas, nos estudos sobre currículo, ideias sobre os mesmos, processos de sua elaboração, interpretação, implementação e avaliação, de acordo com a prioridade a ser dada, com a finalidade da educação e com o público a que estará destinada, de modo que:

Assim, as preocupações voltadas para a formação de elites ou para a expansão da escolarização às camadas subalternas, com propósitos humanísticos, científicos ou técnicos, numa visão patriarcalista ou democrática, determinam os tipos de currículos, sua estruturação e seu conteúdo. (N. SAVIANI, 2010, p. 31).

Desta forma, de acordo com a autora, é possível que se tenha um currículo com mais foco em uma área do que em outra, podendo haver um destaque para o preparo intelectual ou para as habilidades manuais, focando ora no desenvolvimento do sujeito e ora na adequação para o mercado, a servir como exemplo, incluindo também a visão de gestão adotada pelo organismo educacional. Portanto, a partir da ênfase dada, é determinada a modalidade de currículo, a organização e escolha dos conteúdos, a alocação de recursos, os modos de avaliação e a forma de atuação dos saberes elementares, como a leitura, a escrita e os cálculos.

Diversas correntes teóricas desenvolvem discussões em torno do currículo, sendo adotado neste trabalho o direcionamento dado pelas teorias críticas, não vistas aqui como um corpo único e estático, mas como um processo orgânico e em constante movimento, e não no sentido de se construir um único caminho para se chegar a um fim, mas no sentido de serem apontados vários caminhos para se chegar à superação da realidade atual, socialmente dicotomizada e desigual.

Por aproximação com a fundamentação teórica presente neste trabalho, segundo a perspectiva crítica do currículo, leva-se em consideração a corrente que se baseia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani que, se é crítica, é desenvolvida sob a ótica dos dominados, tendo como horizonte modificar as relações de produção, a partir da cultura historicamente produzida e analisando-a criticamente. Nessa corrente os conteúdos no currículo, são vistos como forma de possibilitar aos alunos resolverem problemas e saltarem do cotidiano para a compreensão crítica da realidade, ou

seja, do conhecimento sintético para o conhecimento sincrético, na formação do sujeito concreto.

A teoria crítica traz a realidade curricular os lados mais ocultos das práticas e sobretudo a geografia das relações, na medida em que se torna possível olhar criticamente para as diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares. (PACHECO, 2005, p. 92).

Seguindo com essa linha, e considerando os conteúdos de ensino “senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos” (SAVIANI, 2011, p. 419), vê-se, na Pedagogia Histórico-Crítica, a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (*Ibid.*, p. 421-422).

E, dando continuidade a este pensamento, Duarte (2016) vem trazer as contribuições da teoria histórico-crítica do currículo, a partir de uma análise do conteúdo escolar, tendo como base a pedagogia histórico-crítica:

A apropriação das formas culturais superiores de expressão humana não elimina as outras formas, mas produz um processo de superação por incorporação. Mas, como mostra a pedagogia histórico-crítica, esse processo de apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano não ocorre sem a mediação do trabalho educativo. (DUARTE, 2016, p. 59).

De acordo com esse olhar, os conteúdos são aqui entendidos, sob a ótica da pedagogia histórico-crítica, de forma que não é possível criar uma nova forma de pensar sem a apropriação do existente, daí a importância dada aos conteúdos produzidos historicamente, ou seja, “o conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana”. (DUARTE, 2016, p. 67). Portanto, no sentido da busca pela emancipação humana, a partir de uma formação humana integral, o autor, analisa também a importância da vida cotidiana, da ciência e da arte:

Tanto as obras artísticas como as científicas e filosóficas se constituem por meio da relação entre os conteúdos do conhecimento e suas formas. Por sua vez, o trabalho educativo também é uma unidade entre conteúdo e forma. Compreender essas inter-relações é importante para uma adequada articulação dos estudos no campo do currículo e no da cultura. (DUARTE, 2016, p. 137-138)

Deste modo, a democratização do acesso ao saber sistematizado a partir da educação é visto como pressuposto básico para a superação da realidade social atual, e, como já foi dito anteriormente, é preciso conhecer a realidade social para poder superá-la, assim, ciências, artes e filosofia são constituintes do desenvolvimento da humanidade, tendo também seu potencial alienante, no entanto, ao usá-los como base do conhecimento escolar, é possibilitado o desenvolvimento de posicionamentos livres e críticos em relação ao contexto social e às possibilidades de futuro, além de ser necessária à superação da alienação na formação de sujeitos no âmago do próprio sistema alienante.

No mesmo diapasão, N. Saviani (2010), analisando a socialização do saber elaborado a partir das concepções da pedagogia histórico-crítica, coloca que, para a valorização dos conteúdos, é necessário o aperfeiçoamento da prática pedagógica, de modo que é preciso “o domínio dos conhecimentos e dos métodos adequados para garantir sua transmissão-assimilação, passando pela criteriosa organização do currículo (seleção, sequenciação e dosagem dos conhecimentos e habilidade de cada disciplina)” (*Ibid.*, p. 56), assim:

O currículo, nessa perspectiva, não se restringe a métodos e técnicas nem se confunde com programas. Também não se refere a toda e qualquer atividade escolar; diz respeito tão somente à tarefa que é específica da escola: o ensino. Compreende, então, as atividades que se destinam a viabilizar o melhor domínio possível dos conteúdos das diversas matérias. (N. SAVIANI, 2010, p. 57).

Sacristán (2017), seguindo a mesma linha de pensamento da corrente teórica crítica, coloca:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítica, pondo em evidência as realidades que o condicionam. (SACRISTÁN, 2017, p. 21).

A teoria crítica, então, buscando uma perspectiva emancipadora, vê no currículo o resultado “dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos”. (PACHECO, 2001, p. 40). Fundamentando, desta forma, o autor, essa teoria em legitimidade discursiva, racionalidade comunicativa, ideologia crítica, interesse emancipatório, discurso dialético, organização participativa, democrática e comunicativa, ação emancipatória e no par teoria-prática, sob concepções curriculares que veem o currículo como práxis e como ação argumentativa.

Este autor traz ainda os pressupostos curriculares segundo a teoria adotada, sendo o primeiro a sociedade, e o sistema educativo como um subsistema desta, podendo ou legitimar desigualdades sociais, ou corrigir/atenuar; o segundo é a cultura, enquanto contexto de inserção desse currículo; o terceiro é o aluno, ou seja, a análise do sujeito e de sua aprendizagem; e o quarto pressuposto é a ideologia, “enquanto projecto cultural, social e político, o currículo só pode ser construído na base de ideologias ou de sistemas de ideias, valores, atitudes, crenças, tudo isto partilhado por um grupo de pessoas com um peso significativo na sua elaboração.” (PACHECO, 2001, p. 57).

Assim, a teoria curricular crítica tornar-se-á numa ferramenta conceptual se ajudar professores e alunos a entender que o currículo é uma construção que também lhes pertence, não pelas políticas de descentralização que lhes reconhecem autonomia, mas porque as políticas culturais permitem afirmar que o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas. (PACHECO, 2001, p. 96).

Deste modo a seleção dos conteúdos deverá ser feita no seio cultural de conhecimentos da humanidade, em seu estágio mais desenvolvido, a partir da transformação desse saber erudito em saber escolar, pelo aperfeiçoamento da prática pedagógica, possibilitando a democratização desse conhecimento e a transformação do sujeito histórico, através da problematização da realidade, pautado na instrumentação teórica e prática, a fim de se chegar, finalmente, na catarse, ou seja, a incorporação na vida dos alunos e, assim, possibilitar a superação do domínio do capital pela emancipação das classes.

Considerando o carácter democrático da construção dos currículos, se pode considerar este um palco de batalhas travadas por interesses antagônicos, cujas soluções estão mais no âmbito da negociação do que no âmbito do consenso, não desprezando as influências internacionais sofridas quando se trata de construção curricular voltada para as classes populares, de modo que “o contexto social, econômico, político e cultural que o currículo representa, ou deixa de fazê-lo, deve ser o primeiro referencial em relação a como analisar e avaliar um currículo.” (SACRISTÁN, 1998, p. 129).

Assim, o processo de elaboração curricular não pode ser neutro, dentro de uma compreensão da realidade a partir de um ponto de vista dialético, essas atividades não podem ser imparciais uma vez que se inserem num contexto crítico-social, e considerando o estudante como um sujeito histórico, que vai sendo formado a partir do meio histórico-social no qual se desenvolve, a ação educativa terá papel fundamental na relação desse sujeito com o conhecimento que está sendo revelado a ele.

Seguindo a mesma linha, N. Saviani (2010), tratando da questão curricular à luz da pedagogia histórico-crítica, coloca que “a elaboração e o desenvolvimento do currículo não são atividades neutras, como não são neutros os conteúdos escolares. Daí a necessária visão de historicidade, a compreensão dos conteúdos em sua dimensão crítico-social” (*Ibid.*, p. 57).

Neste sentido a autora trata o conhecimento como um produto da realidade, e não da subjetividade, logo, não é neutro, mas fruto do contexto histórico e social no qual se insere, pois a ação do sujeito não é arbitrária, tampouco completamente livre, uma vez que a realidade condiciona este sujeito.

E, de que forma se dá o processo de composição curricular senão num campo de conflito de interesses, refletindo a sociedade de classes, no entanto é preciso compreender que:

As políticas curriculares não podem ser circunscritas à ideia de que o mercado é o veículo de promoção da igualdade de oportunidades, pois o interesse econômico responde a desafios individuais e sociais e tem como vetor de orientação a produtividade, que resulta da competitividade. (PACHECO, 2003, p. 19).

N. Saviani (2010) aponta o olhar numa direção um pouco diferente, mas que, no entanto, segue a mesma linha de pensamento:

Contra a ideia da irremediável determinação do processo pedagógico por interesses dominantes, ou noção de que basta ao ensino montar-se para denunciar os mecanismos de exploração, coloca-se a necessidade de, baseando-se nas alternativas democráticas, forçar-se a negociação para atender aos interesses populares. (N. SAVIANI, 2010, p. 45).

O desenvolvimento curricular, então, precisa estar pautado, como um processo de construção, na sua concepção, implementação e avaliação, de forma sistêmica. “Por mais complexo que seja, o currículo deve ser decidido numa perspectiva orientadora e não determinante da prática.” (PACHECO, 2001, p. 66)

No entanto, a política curricular é uma acção simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade, que abrange tanto as decisões das instâncias políticas como as decisões dos contextos escolares, sendo implementada por intermédio de três tipos de instrumentos: normativos explícitos e objectivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); normativos interpretativos e subjectivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e apoio (textos de apoio, documentos internos da escola). (PACHECO, 2001, p. 66-67).

O autor faz um apanhado acerca das fases de desenvolvimento curricular, selecionando alguns termos utilizados por diversos autores para caracterizar cada uma das

fases: o início dá-se pela proposta formal (currículo prescrito, oficial, escrito ou formal), quando é “sancionado pela administração central e que é adoptado por uma estrutura organizacional escolar.” (PACHECO, 2001, p. 69). A segunda fase corresponde ao currículo apresentado aos professores, no caso de os mesmos não trabalharem no currículo. Posteriormente tem-se o currículo programado, por um grupo, e planificado, por um professor em particular, podendo ainda ser chamado de moldado ou percebido. Seguindo-se vem a fase de currículo real, ação ou ativo, ou ainda operacional, ou seja, o currículo que acontece na prática diária, em comparação com o oficial, e, a partir desta, tem-se o currículo realizado ou experienciado, resultado da interação didática. Se ele não corresponde ao oficial, então se tem o currículo oculto. Por fim, está o currículo avaliado, seja avaliação dos alunos, seja avaliação do próprio currículo. Deste modo, considera-se que o campo de estudo deste trabalho se dá no âmbito do Currículo Prescrito, enquanto construído e elaborado.

A partir do entendimento do currículo enquanto elemento balizador da prática, centrando a perspectiva na teoria-prática, para Sacristán (2017, p. 47) “a preocupação pela prática curricular é fruto das contribuições críticas sobre a educação, da análise do currículo como objeto social e da prática criada em torno dele”, e que, portanto, necessita ser entendido como uma ferramenta de emancipação a partir da práxis.

No contexto da análise da realidade curricular, Pacheco (2001) coloca algumas vertentes da Teoria e Desenvolvimento curricular, das quais, no contexto teórico deste trabalho, tem destaque:

3.º) Natureza intrínseca do currículo: a sua caracterização como um conjunto de práticas diversas dependentes dos contextos de decisão dos agentes intervenientes com a diversidade das opções, interesses, perspectivas e condicionalismos. É nesta vertente que o currículo se converte num processo e que o desenvolvimento curricular se justifica enquanto prática de estudo de um projeto socioeducativo que se torna num projecto didático no contexto de uma dada organização e em função de propósitos comuns. [...]

4.º) Aprendizagem e currículo real. O estudo da aprendizagem – e não exclusivamente o estudo do ensino – permite visualizar o currículo não só pelo lado da prática concreta em que um projecto se implementa, mas também pelo lado do desfasamento entre o que se realiza e o que se pretendia fazer. Sempre que se verifique tal situação há lugar para o currículo oculto, pois jamais, e por mais prescrição e controlo que possa existir, os propósitos corresponderão de forma isomórfica às realizações. [...]

5.º) A abordagem de processo como modelo de explicação da realidade curricular. O estudo e compreensão da realidade curricular pode fazer-se por uma série de vertentes, já analisadas, que referem tanto a sua complexidade conceptual com a sua diversidade decisional.

Torna-se necessário uma abordagem processual da realidade curricular que faz a inter-relação das duas componentes intrínsecas do currículo como um

processo: o que se pretende (expectativas curriculares) e o que ocorre e onde ocorre. (PACHECO, 2001, p. 144-145).

Convergindo em direção semelhante, Nereide Saviani traz a discussão sobre a dicotomia existente entre conteúdo e método indicando que é necessário superar essa separação entre ambos como forma de aperfeiçoar os processos referentes à transmissão e assimilação do conhecimento, de modo que “isso exigia uma *concepção de método* não como instrumento, mas como *trajetória* que supõe a mediação entre o conhecimento elaborado (o objeto) e sua assimilação pelo aluno (o sujeito)” (N. SAVIANI, 2010, p. 10, grifo do autor), e complementa:

Sob essa óptica, o *conteúdo* do processo pedagógico refere-se, fundamentalmente, ao conjunto de conhecimentos e técnicas cuja assimilação/apropriação a escola deve propiciar aos educandos; e o *método* refere-se à necessária trajetória a ser percorrida para que isso seja garantido. (N. SAVIANI, 2010, p. 12, grifo do autor).

Avançando na discussão, Saviani (2003) diz que o currículo escolar deve guiar-se pelo trabalho como princípio educativo, uma vez que o homem é fruto de um processo histórico no qual modifica a natureza e com isso vai produzindo a sua individualidade, no entanto, considera os conhecimentos que compõem o currículo escolar como científicos, ou seja, são constituídos por métodos e processos sistematizados trazendo, a respeito de ciência e de currículo:

A ciência também diz respeito a uma parcela pequena da humanidade nas formas de sociedade anteriores. Na sociedade moderna é que a Ciência diz respeito ao conjunto da sociedade, porque ela se converte em potência material incorporada ao trabalho socialmente produtivo. O domínio da ciência diz respeito, também, ao conjunto da sociedade, razão pela qual o currículo da escola elementar pressupõe, além dos dois elementos enunciados, os instrumentos de expressão desses conhecimentos, ou seja, o domínio da linguagem escrita. (SAVIANI, 2003, p. 136).

Nereide Saviani (2010), embora não traga o termo “trabalho como princípio educativo”, coloca a questão do conhecimento sob a mesma ótica, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica:

O conhecimento, portanto, não se separa da vida material da sociedade, ou seja, é processo inerente à relação que os homens estabelecem entre si e com a natureza, na produção e reprodução de sua existência. É isso o que distingue os homens dos demais seres naturais: a propriedade de ser *ativo* e *consciente*, a possibilidade de desenvolver capacidades e forças reais. E é nisso que reside o fundamento da educabilidade humana. Os homens

educam-se na e pela atividade, que é a mediação da relação sujeito-mundo-objetivo. (N. SAVIANI, 2010, p. 58, grifo do autor).

Saviani (2003), por sua vez, segue inferindo sobre o currículo no ensino médio, entendendo ser nessa fase que surge a necessidade de compreensão do processo de trabalho, como ele se desenvolve e como está organizado na sociedade, convergindo com o conceito de omnilateralidade dentro da formação integral.

O autor critica ainda o fato de o currículo ser entendido como uma relação de disciplinas ou conteúdos, coincidindo com o termo programa, devendo este ser percebido como o conjunto de atividades necessárias para cumprir determinado fim, no âmbito das escolas, abrangendo todos os elementos a ela relacionados, inclusive material, físico e humano, chegando à seguinte definição: “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” (SAVIANI, 2016, p. 57).

Completa então, em forma de síntese, que a própria forma de organização da sociedade é que conduz à composição curricular, sendo “as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades.” (SAVIANI, 2016, p. 62).

Sendo assim, defende o autor que, estando o processo educativo no ponto de partida e de chegada, é possível a construção de currículos capazes de absorver todos os saberes histórico e socialmente produzidos, propondo que, para a identificação dos conteúdos básicos que irão compor os currículos, é necessário que se tome como referência o trabalho como princípio educativo.

Duarte (2018), coadunando com Saviani, diz que os conteúdos curriculares têm como objetivo desenvolver as potencialidades dos sujeitos e enriquecer suas necessidades e, para alcançar a meta, precisa ser “pensado como um processo de apropriação do conhecimento que explore as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos e, simultaneamente as melhores potencialidades humanizadoras da cultura” (*Ibid.*, p. 141).

Para o autor, a apropriação desses conhecimentos incorpora à vida dos estudantes e à sua individualidade, um condensado da experiência social produzida historicamente, tornando-o capaz de ir além da realidade imediata que se mostra ao seu redor, apropriando-se, inclusive, do que está nas entrelinhas desse saber.

Então, corroborando com os autores que julgam ser o currículo um campo fértil para o desenvolvimento do sujeito em sua dimensão integral, este trabalho assume que o currículo é local de disputa e fruto das relações historicamente formadas, devendo ser um instrumento

para superação da dualidade ainda presente na educação brasileira e de modificação da realidade atual, tendo como elemento balizador o trabalho como princípio educativo.

Caminhando a partir desse referencial, o que se busca com o currículo é, antes de tudo, preparar cidadãos, e Pacheco (2003) coloca a importância do currículo como uma construção coletiva da qual participem todos os envolvidos, valorizando a luta de professores, estudantes e comunidade contra o aparelhamento ideológico da escola pelo Estado, marcado pelas pressões econômicas.

Neste sentido, podem-se adotar, como caracterização dos processos de elaboração curricular, alguns aspectos a serem observados, de acordo com Nereide Saviani (2010):

1º O processo de elaboração do currículo obedece aos objetivos traçados em função das prioridades da educação escolar e do público a que se destina, determinando o tipo de currículo e o tipo de conteúdo;

2º Os conteúdos dentro do currículo são escolhidos dentro da cultura, dentre os desejáveis para serem ensinados;

3º A construção do currículo é resultado de processos que envolvem conflitos e negociação, ou seja, é uma construção social, de modo que as soluções são muito mais negociadas do que consensuais;

4º Existe a tendência para que a elaboração dos currículos siga modelos mundiais, concluindo que o modelo mais amplamente reproduzido é o da standardização, voltado pra educação de massas.

Deste modo, do ponto de vista da teoria crítica, tendo como base a relevância dos conteúdos na formação do sujeito histórico-social, como caminho para a omnilateralidade, através de um processo democrático de construção curricular, se busca mediar a formação humana integral através da composição do currículo integrado, no Ensino Médio Integrado, tendo como pressupostos o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando, assim, a indissociabilidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas⁴ entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o

⁴ O termo dialética é compreendido nesta dissertação conforme posto por Frigotto (2016, p. 37), segundo uma compreensão materialista histórica “como concepção da realidade em todas as suas dimensões da vida social, método de captar como ela se produz e a práxis transformadora”, o que permite compreender as relações de classe que levaram à concepção da formação profissional dos trabalhadores e as políticas a ela inerentes.

processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. (RAMOS, 2014c, p. 87-88).

A autora, considerando o trabalho como princípio educativo como base da organização e desenvolvimento do currículo em seus objetivos, conteúdos e métodos, discorre sobre esse projeto unitário para a educação, considerando o trabalho como princípio educativo, indissociável da ciência e da cultura, assim como o contexto econômico, pois está inserido no mundo do trabalho, o que justifica existir também a formação profissional, e segue colocando que se deve integrar nesse currículo “a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento”. (RAMOS, 2014c, p. 92).

Considerando então a integração curricular como a ferramenta através da qual será possível colocar em prática a Formação Humana Integral, na materialização do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, vem à tona uma questão crucial, de que forma é possível integrar no currículo o ensino geral e o ensino profissional, sob a perspectiva da omnilateralidade, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, na constituição do ser histórico e social, sem promover uma mera junção de conteúdos da educação propedêutica e da educação profissional.

Neste sentido, Moura (2010) traz o seguinte alerta acerca da necessidade de aprofundamento dos estudos do currículo integrado o que leva, muitas vezes à mera junção dos saberes do ensino médio com o do ensino profissional:

Em decorrência, a quantidade de estudos que permitam levar à prática o conceito de integração curricular entre ensino médio e cursos técnicos de nível médio tendo trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes são insuficientes para a prática pedagógica cotidiana. Não obstante, seria exatamente esse movimento que produziria reflexões, nas esferas teórica e prática, voltadas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da integração em discussão. À falta desses estudos, os cursos são muito mais uma justaposição entre conteúdos do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio do que um novo campo constituído pela integração entre eles. (MOURA, 2010, p. 77).

No mesmo diapasão, Moraes e Küller, por sua vez, colocam ainda que:

Não há formas de construir um currículo integrado em si ou entre educação geral e educação profissional se o organizarmos a partir de conteúdos derivados da transposição didática de campos de conhecimento sistematizados e especializados. Não é possível falarmos de currículo integrado se organizado em torno das disciplinas particulares. Não é possível

falarmos de currículo integrado a partir de um “saber escolar” centrado no conteúdo. (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 39-40, grifo do autor).

Por outro lado, existem as propostas de integração curricular que não tem foco no aluno, mas sim nas disciplinas acadêmicas, colocando a interdisciplinaridade, como uma das formas de trabalhar o currículo, valorizando as disciplinas e as relações entre elas, podendo dar-se no sentido da existência de problemas e temas comuns contextualizados.

Apostar na educação em geral, e especialmente na obrigatória, por um currículo de cultura integradora é se situar, portanto, numa perspectiva de resistência e de busca de uma alternativa frente a uma prática dominante na cultura e sociedade modernas. Esta pretensão não é fácil, pois a integração do saber não dispõe dos espaços, nem dos meios, nem das pessoas, nem do apoio dos interesses que mantêm a especialização. (SACRISTÁN, 1998, p. 184).

No sentido da integração do conhecimento, Nereide Saviani (2010) coloca como necessidade ultrapassar o isolamento entre as disciplinas, partindo para uma integração entre elas dentro do currículo, deste modo:

Propõe-se, portanto, a *interdisciplinaridade* como forma de garantir a visão de integração do conhecimento, é válida para a imbricação não só das disciplinas, mas também dos temas ou unidade de uma mesma disciplina. Por essa visão, mesmo o currículo por disciplinas pode ser organizado em atividades, com a integração do conteúdo segundo grandes áreas do conhecimento, em torno de *temas geradores*. (N. SAVIANI, 2010, p. 117, grifo do autor).

Percebendo a interdisciplinaridade como uma possibilidade dentro da integração Sacristán (2017), coloca o seguinte:

Pôr um grupo de professores de especialidades diversas em contato sempre é mais difícil do que conseguir que um único professor coordene componentes que ele distribui. Os currículos estruturados em áreas de conhecimento e experiência possibilitam o ensino mais interdisciplinar, mas exigem do professorado uma formação do mesmo tipo. (SACRISTÁN, 2017, p. 77).

Desse modo, a interdisciplinaridade vai ganhando protagonismo como uma forma possível para garantir a integração curricular, conforme apontam Moraes e Küller (2016, p. 320) “a interdisciplinaridade aceita a divisão disciplinar como princípio válido e fundante do currículo, o que facilita o processo de aceitação da mudança por afetar menos os interesses constituídos”.

Esses autores trazem ainda o trabalho e a pesquisa como princípios para a integração curricular, o trabalho em seu sentido ontológico e histórico, por se tratar de educação

profissional, e a pesquisa, enquanto construção do conhecimento, seguindo as orientações contidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2012:

Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social. (BRASIL, 2016, p. 17-18).

Ramos (2010) também considera o trabalho em seu sentido ontológico, como forma de organizar a base unitária do ensino médio a partir de uma compreensão do processo histórico de produção de ciência e da tecnologia, que agem na transformação da natureza, e, por consequência, nas capacidades da vida humana, e no seu sentido histórico, quando se está preparando, também, os estudantes para participação no sistema produtivo.

Moraes e Küller (2016) trazem formas possíveis já utilizadas para a integração curricular: organização em torno de eixos articuladores, interdisciplinaridade com base em temas geradores, currículos em rede, conceitos-chave ou nucleares e projetos de trabalho, dentre as quais destacam a integração por interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade como recurso metodológico mais frequente.

Com relação à pesquisa, como possibilidade de integração, colocam a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como fontes de interesse para problematizações geradoras de projetos de pesquisa ou ainda de intervenção na realidade sociocultural, na qual se encontram inseridos os alunos, entrando também, neste caso, o conceito de contextualização, como forma de problematizar a realidade.

Nesta linha de raciocínio, Sacristán (2017) coloca ainda que uma forma indireta de se chegar à integração curricular é através de projetos curriculares que, “por meio de equipes de competências diversificadas, elaboram materiais que os professores poderão consumir individualmente” (p. 78), e segue justificando:

Não podemos esperar que o aluno por sua conta integre conhecimentos dispersos adquiridos com professores diferentes, sob metodologias diferenciadas, com exigências acadêmicas peculiares, avaliados separadamente. [...] Isso se traduz numa aprendizagem válida para responder as exigências e aos ritos da instituição escolar, mas não para obter visões

ordenadas do mundo e da cultura que nos rodeia. (SACRISTÁN, 2017, p. 79).

Na visão de Ramos (2014b) a integração assume o seguinte sentido filosófico:

O sentido filosófico de integração converge com a concepção de formação omnilateral e implica na concepção de educação, na organização da proposta curricular, no desenvolvimento do currículo na prática pedagógica, na tentativa de fazer convergir e se integrarem três, que podem ser mais de três dimensões essenciais da vida. À concepção de integração nesse primeiro sentido, de formação omnilateral é a de conseguir integrar no currículo, na prática pedagógica, na prática escolar as dimensões fundamentais da vida. [...] Compreende-se assim, que o currículo deve se compor em todas essas dimensões: ciência, trabalho, cultura e tecnologia. (RAMOS, 2014b, p. 22-23).

Já no sentido político de integração, a autora entende que, neste caso é um princípio que trata da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, desse modo não existe como aquela substituir esta. E, ainda sobre o currículo, em sua dimensão integrada:

Não se trata simplesmente de se contextualizar conhecimentos científicos no trabalho e na cidadania – relações designadas como contextos –; aliás, nem o trabalho é delimitado como contexto, nem esta forma uma dualidade com a cidadania. Trabalho, ciência e cultura são dimensões da vida humana que devem ser integradas ao currículo e no currículo, tendo o trabalho como princípio educativo. (RAMOS, 2005, p. 776).

A autora, portanto, afirma que os processos produtivos fazem parte da totalidade da produção humana, e podem ser estudados em diversas dimensões: “econômica, produtiva, social, política, cultural, técnica, entre outras” (RAMOS, 2005, p. 776), convertendo-se, inicialmente em conteúdos organizados em disciplinas, e, portanto, o currículo integrado, tendo esse pensamento como base, não irá tratar de hierarquias de conhecimento nem de campos científicos, mas irá problematizá-los de acordo com suas “historicidades, relações e contradições”. (*Ibid.*, p. 776).

Epistemologicamente falando sobre o sentido da integração de todos os conhecimentos, no caso do currículo integrando a educação profissional ao ensino básico, é preciso considerar que os métodos de produção são compostos por múltiplas faces, de modo que, se os componentes curriculares ou conteúdos forem construídos a partir de uma problematização com o meio de produção, é possível alcançar a integração, concluindo ser o currículo integrado “um processo e uma construção histórica.” (RAMOS, 2014b, p. 26).

Ramos (2005) coloca que existem alguns desafios na organização de um currículo integrado a partir da perspectiva da formação humana integral, tendo como eixo o trabalho em

suas dimensões ontológica e histórica, como princípio educativo, a ciência e a cultura: a) concepção do sujeito como ser histórico-social; b) tenha como objetivo a formação humana a partir da indissociabilidade entre educação intelectual e profissional; c) tenha o trabalho como princípio educativo; d) unidade entre conhecimentos gerais e específicos; e) baseado numa pedagogia que integre conhecimentos gerais e específicos; f) tenha como fundamento diferentes técnicas, a partir do eixo trabalho, ciência e cultura.

Dessa forma, a autora aponta os pressupostos filosóficos que fundamentam o currículo integrado como sendo o sujeito histórico-social, a realidade concreta como totalidade, síntese de múltiplas relações e, epistemologicamente, compreendendo o conhecimento como caminho para a apreensão e representação das relações que compõem e embasam a realidade objetiva, apontando a interdisciplinaridade como um método possível para a reconstituição dessa realidade como um todo, não se perdendo os referenciais básicos das ciências, de modo a tornar possível relacionar os conceitos interdisciplinarmente e no interior de cada disciplina em particular.

Segue então trazendo uma proposta para o desenho do currículo integrado, aqui resumida em: problematização de fenômenos; explicitação de teoria e conceitos estudados em múltiplas perspectivas problematizadoras, considerando cada campo científico, relacionando-os dentro de cada disciplina e em campos distintos a partir da interdisciplinaridade; situar conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, a partir de sua base científica, e sua apropriação tanto tecnológica, quanto social e cultural; e, a partir dessa localização e gama de relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas.

Estariamos, assim, relacionando parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade. A interdisciplinaridade aparece, aqui, como necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender. Isto, por sua vez, não compromete a identidade epistemológica das diversas disciplinas, posto que o respectivo aprofundamento científico será requerido sempre que a compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar. (RAMOS, 2014c, p. 109).

A autora defende ainda a coerência da organização deste currículo por eixos tecnológicos, considerando as problematizações com o meio de produção, dentro da especificidade da Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que a tecnologia é objeto de estudo e também de intervenção desta modalidade de ensino, portanto, a adoção de núcleos politécnicos comuns, tendo o trabalho como princípio que orienta o processo de formação,

proporciona estruturar o currículo de modo que, ao identificar as tecnologias associadas a determinado eixo, é possível atravessar transversalmente a organização curricular.

Assim, no currículo integrado, a partir da relação entre parte e totalidade, de acordo com Ramos (2014c), podem-se tomar como ponto de partida os processos de trabalho e, portanto, as tecnologias, no processo pedagógico e, assim, tendo como base a relação entre as partes que compõem a realidade, ir além da fragmentação, para a compreensão do todo.

Deste modo, concordando com Ramos, o que se busca é uma integração curricular que proporcione ao estudante o desenvolvimento omnilateral, enquanto sujeito histórico, tendo como base todo o conhecimento científico produzido pela humanidade e sistematizado em forma de conteúdo escolar, de modo que se construam relações permanentes entre as áreas de conhecimento, tendo como base para a sua organização o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, proporcionando a indissociabilidade entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, encontrando-se na literatura, embora não esgotando a questão, pois esta temática ainda está em discussão, como formas possíveis para a materialização dessa integração, a interdisciplinaridade, a contextualização e a pesquisa, uma vez que, como já assumido, o currículo, enquanto forma, não pode caminhar separado do método, enquanto trajetória para se alcançar a integração proposta. Esse currículo precisa ainda ser elaborado de forma coletiva e refletir as concepções de formação e de sociedade buscadas pela instituição escolar, uma vez que não é um instrumento neutro.

Conclui-se, desta forma, o caminho através currículo, enquanto possibilidade de se chegar à formação integral a partir da constituição do sujeito histórico e omnilateral, tendo a sua viabilização através da educação pelo Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cuja materialização encontra como ferramenta o currículo integrado. No sentido de ampliar a temática, a seção seguinte traz a discussão sobre Projeto Pedagógico de Curso, como o último elo de ligação entre o que se pretende, a formação humana integral, e a sua práxis, ou seja, a sua materialização no aluno, ainda que no processo de planejamento, sabendo que, “para cumprirem sua função político-social, os profissionais da educação precisam dominar os fundamentos teóricos – lógicos e históricos – da formação e produção do conhecimento e de sua conversão em saber escolar”. (N. SAVIANI, 2010, p. 191).

2.3 O Projeto Pedagógico de Curso segundo a Concepção de Formação Integral

Ao iniciar uma discussão a respeito de projeto político-pedagógico é importante compreender a etimologia do termo, conforme colocado por Veiga (2007):

O termo projeto, de origem latina e encontrável em língua portuguesa desde 1680, traduz essa aspiração, posto que etimologicamente significava “ação de lançar pra frente”. Do ponto de vista sinonímico, o termo projeto implica aproximações com ideia, plano, intenção, propósito, delineamento. E os adjetivos político e pedagógico, qualificadores do projeto, explicitam-se também pelas suas etimologias: o primeiro porque *polit* é um antepositivo do termo grego *polis*, o qual significa “cidade”, posto que envolve uma comunidade de indivíduos; e pedagógico, dado que sua etimologia se vincula ao sentido de “condução da criança”, desde a cultura grega, mas veio se configurando, a partir da cultura romana, como uma área de conhecimento consagrada à estruturação, aos princípios e às diretrizes que têm como fim a ação educativa. E seu caráter teórico-prático se garante e se expressa pelas dimensões técnica, científica e filosófica. (VEIGA, 2007, p. 13-14).

Diante do seu significado, a autora diz que não se pode pensar em construir um projeto político-pedagógico sem antes saber sobre a sua formação e seus princípios fundantes, e segue dizendo:

Dessa ótica, conceitualmente, a formação assume uma posição que se orienta em torno do inacabável, e está vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção, o qual proporciona a preparação para a vida pessoal e profissional, o que implica necessariamente a dimensão social e histórica. (VEIGA, 2007, p. 26).

Deste modo, o Projeto Político-Pedagógico ou, no caso deste estudo, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), é aqui entendido sob a perspectiva de uma construção democrática, com a participação de todos os atores envolvidos, e voltado para o desenvolvimento integral dos alunos, constituição de cidadania e, também, de sua preparação para o trabalho, tratando-se de um instrumento teórico-metodológico carregado de intenções que, diante de uma determinada realidade, procura modificá-la, conforme explicitado por Vasconcellos (2013):

Ocorre que o papel da teoria deve ser exatamente este: tentar captar estes determinantes, o movimento do real para nele intervir. Este é o desafio. O Projeto Político-Pedagógico entra justamente neste campo como um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re)construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança. (VASCONCELLOS, 2013, p. 15).

Ainda segundo o autor, o planejamento participativo de um PPC favorece os debates que levarão as superações que são esperadas a partir das mudanças projetadas:

A identidade se constrói na alteridade e não na confusão de ideias, posicionamentos e personalidades. Cada instituição deverá traçar o seu caminho; porém, este caminho poderá ser tanto mais interessante quanto maior a oportunidade de diálogo com outros sujeitos também posicionados. (VASCONCELLOS, 2013, p. 17).

Do mesmo modo, Ramos (2014c), considera fundamental a construção coletiva, para que o projeto se apresente não apenas como um texto, mas como instrumento que expresse as concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que representem o grupo, e que este grupo possa se reconhecer nele, só sendo isso possível quando todos se tornam autores e sujeitos do desenvolvimento do mesmo.

Quando o projeto político-pedagógico é construído de forma coletiva, participativa e democrática, mesmo havendo discordâncias de alguém em relação a algo apregoado pelo projeto, o fato de a decisão ser fruto de debates abertos, extensos, francos e aprofundados, fará com que todos reconheçam que as decisões expressam a vontade coletiva e não o poder de pessoas ou segmentos específicos. Vontade coletiva não é o mesmo que vontade da maioria, posto que não é a quantidade de pessoas que defendem ou aprovam uma ideia que determina as escolhas, mas sim a compreensão coletiva de que, nas condições dadas, determinadas decisões dão mais unidade ao grupo social que outras. (RAMOS, 2014c, p. 99).

Neste sentido, ao se pensar em um projeto político-pedagógico integrado, é preciso compreender como seus fundamentos uma construção coletiva, participativa e democrática e a geração de tempos e espaços docentes para a realização de atividades de caráter coletivo, tendo como pressupostos para a sua elaboração:

[...] não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho; construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral; articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral; considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores; transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente; resgatar a escola como um lugar de memória. (RAMOS, 2014c, p. 97).

Considerando uma concepção democrática e participativa, Libâneo (2013) diz que “o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, participativamente” (*Ibid.*, p. 89), e acrescenta: “a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (*Ibid.*, p. 89).

No mesmo diapasão, Veiga (2007) trata da construção do projeto político-pedagógico, dentro de uma perspectiva de formação humana, a partir de “caminhos participativos e

solidários com coragem, consciência crítica, indignação e muita luta para a construção de uma escola melhor para todos” (*Ibid.*, p. 33).

Como forma de refletir sobre a comunidade que o PPC representa, a sua cultura e os seus propósitos, é importante que aconteça a construção conjunta deste instrumento, conforme colocado por Libâneo (2013):

É isto que justifica a formulação conjunta do projeto pedagógico-curricular, da gestão participativa, conforme veremos adiante. A cultura organizacional é elemento condicionante do projeto pedagógico-curricular, mas este também é instituidor de uma cultura organizacional. (LIBÂNEO, 2013, p. 94).

O autor traz também a importância da coerência entre as práticas de gestão e de tomadas de decisões participativas, com base em princípios sociais e pedagógicos que sejam discutidos e formulados coletivamente, embora isso não signifique a ausência de conflitos, uma vez que existirão diferentes visões e modos de agir.

Nesse sentido, Souza (2001) diz que o projeto, enquanto construção coletiva, fruto de uma gestão democrática, “pressupõe a viabilização de propostas compartilhadas de ações que estimulem a inovação e a expressão de várias dimensões das identidades dos sujeitos que o constroem, executam e avaliam” (*Ibid.*, p. 232).

Ramos (2014c), a partir da necessidade de geração de tempo e espaço para os professores trabalharem coletivamente, assim como da promoção de estratégias de formação continuada, possibilitando o conhecimento dos princípios e bases do ensino médio integrado, complementa a necessidade de integração, na construção do PPC integrado, entre as equipes responsáveis pela formação geral e pela profissional:

Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral. É preciso discutir e elaborar coletivamente as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem, como os de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento de aprendizagens que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios etc.). (RAMOS, 2014c, p. 101).

Vasconcellos (2013), por sua vez, dentro do processo de construção do PPC, coloca que o planejamento participativo deve ter um marco referencial (finalidades), deve realizar um diagnóstico, para mudança da realidade, e deve ter uma programação, para a mediação da

proposta, de modo que esse planejamento apresente contribuições, sejam elas formais, a partir do rigor teórico-metodológico, sejam elas políticas, representadas pela própria participação.

A participação, neste caso, possui o sentido de “ser levado em conta, tomar parte, ser incluído, ser respeitado”. (VASCONCELLOS, 2013, p. 24). Deste modo, todos os participantes são convidados a serem sujeitos ativos para mudar o que for necessário, seguindo a metodologia de partir, inicialmente, de uma resposta individual, seguindo para uma sistematização de resposta, até que se chegue ao plenário para análise, possibilitando que seja exercitada a democracia direta.

Através do processo participativo os indivíduos vão aprendendo o jogo democrático, onde têm todo o direito de se expressarem, de lutarem por suas ideias e convicções, mas também devem respeitar as decisões coletivas. (VASCONCELLOS, 2013, p. 26).

Esse processo participativo traz a baila uma maior probabilidade de execução do que foi planejado, no entanto, quanto mais participativo for o processo de planejamento do PPC, maior será a dificuldade em lidar com a massa de dados e conflitos, conforme pontuado por Vasconcellos (2013).

Passando para uma discussão a respeito da fundamentação teórico-metodológica deste instrumento, todo PPC parte de um “desejo de mudança, de aperfeiçoamento, querer algo melhor.” (VASCONCELLOS, 2013, p. 28). Sabendo que a única forma de transformar a realidade é pela ação, esta última não pode ser feita de qualquer modo, então, é a partir do movimento da realidade, que a ação pode ser planejada para ser eficaz, logo, de acordo com o autor, o objetivo do planejamento é se alcançar a ação transformadora, inovadora, ou seja, a partir de uma necessidade observada pelo processo de reflexão da realidade, é que será possível uma proposta de ação, que terá como objetivo suprir uma necessidade crucial do grupo e que, por fim, será um instrumento de transformação.

Segue trazendo como um desafio do planejamento participativo definir, de forma coletiva e crítica, as necessidades, embora, “quanto mais clara for a explicitação da necessidade, maior será o seu potencial transformador, pois mais precisamente estará sendo elemento de tensionamento para gerações futuras.” (VASCONCELLOS, 2013, p. 31).

E coloca ainda que, dentre as formas para se vencer as dificuldades impostas pelo planejamento participativo, está a capacidade de negociação, o diagnóstico da realidade, que indicará quais são as necessidades e, por consequência, as possibilidades, portanto, é preciso ter um referencial, ou seja, um critério para julgar o que foi levantado com o diagnóstico e, assim, retornar à proposta de ação para transformação da realidade.

Presume-se então que o PPC diz respeito ao planejamento escolar, ou seja, uma previsão de ação, conforme colocado por Libâneo (2013, p. 125) “O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões”.

Deste modo, segue o autor expondo que esse planejamento é concretizado na forma de planos e projetos, sejam para a escola e/ou para o currículo e, portanto, são planejadas as atividades de ensino e aprendizagem, guiadas por intencionalidades que refletem os objetivos, os valores, as atitudes, os conteúdos, as maneiras de agir dos professores, ou seja, refletem os anseios da comunidade escolar.

Nessa direção, é preciso destacar que o projeto não é um instrumento neutro, ele deve ser fruto das intenções da comunidade que o constrói para transformação da realidade observada, portanto, “a omissão do termo político pode ser mais um fator de distorção, por induzir ao engano e restringir o projeto a uma tarefa técnica, da qual somente especialistas, profissionais da área, poderiam participar da elaboração” (VASCONCELLOS, 2013, p. 20).

Diante disso, Vasconcellos (2013) aponta como finalidades do PPC: a) resgatar a intencionalidade da ação; b) transformação da realidade; c) resgatar a potência da coletividade; d) dar referencial de conjunto para a caminhada; e) ajudar a construir a unidade; f) propiciar a racionalização dos esforços e recursos; g) canal de participação efetiva, pois há um referencial construído e assumindo coletivamente; h) colaborar na formação dos participantes.

Por sua vez, Libâneo (2013), dentro do conjunto de intencionalidades a partir das quais é construído o PPC, traz o conceito de competências como controverso, e até mesmo adverso, e diz que “hoje não há mais lugar para a quantificação de objetivos de ensino, mas objetivos continuam sendo imprescindíveis, porque o processo pedagógico-didático que movimenta o currículo implica intencionalidade” (*Ibid.*, p. 161), ou seja, é preciso estabelecer o que se pretende alcançar com a aprendizagem do aluno, dando esse entendimento para o termo competências, em contraponto ao conceito tecnicista do termo.

Ramos (2006), no entanto, traz o fato de que a afirmação do conceito de competências na educação profissional é resultado de um processo que remonta ao “comprometimento direto com os processos de produção, impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados” (*Ibid.*, p. 222), e quando passa do campo teórico para a materialização nos currículos, configura-se como pedagogia da competência. Neste sentido, a autora faz uma análise do termo, dizendo:

Por isto, admitindo-se o uso da noção de competência em pedagogia do ponto de vista da teoria cognitiva julgamos que, enquanto ela se mantiver associada somente à ação e, portanto, à dimensão prática da inteligência, o uso também da noção de capacidade, com o sentido dado por Malglaive, torna-se importante, por expressar a existência não somente da dimensão prática da inteligência, mas também de sua dimensão formalizadora. Ou, então, à noção de competência, além de se associar a mobilização de conhecimentos de toda ordem, incluindo as habilidades e os valores, deve-se remeter à mobilização das dimensões prática e formalizadora da inteligência, como pressuposto de uma aprendizagem contínua sobre assuntos os mais variados e distintos. (RAMOS, 2006, p. 236).

E segue colocando como um desafio pedagógico “o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular, dos esquemas cognitivos e sócio-afetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho.” (RAMOS, 2006, p. 251).

Considerando que a inserção profissional seja a expressão material de uma relação específica de caráter econômico e de outra mais geral de caráter social, entendemos que a forma como se processa a inserção profissional das pessoas num determinado contexto sócio-histórico demarca um código ético-político das relações profissionais que chamaremos de profissionalidade. (RAMOS, 2006, p. 251).

Ramos (2006) analisa então que mobilizar competências quer dizer ter acesso a todos os saberes e conhecimentos implícitos, contextualizar o conhecimento é importante estratégia no desenvolvimento da trama de significações que colocam-se a serviço da transferência do saber.

Em outras palavras, a transferência ocorre a partir do conhecimento descontextualizado, isto é, pronto para o uso em contextos diversos, como produto que supõe múltiplas recontextualizações e descontextualizações. Do ponto de vista pedagógico, isto significa estruturar um conjunto de situações de aprendizagem significativas que nascem, inicialmente, do currículo prescrito, realizam-se por meio do currículo real e configuram, com o conjunto das demais experiências vivenciadas pelo sujeito, sua história individual de formação. (RAMOS, 2006, p. 258-259).

Deste modo, a autora tece a sua crítica a pedagogia das competências, sobretudo quanto à compartição das disciplinas e, portanto, do conhecimento, e à defesa de um currículo que privilegia a experiência em detrimento do significativo aprendido, trazendo então, como forma de superação das competências, a importância de princípios curriculares que permitam o desenvolvimento da relação parte-todo, como globalização, integração e interdisciplinaridade.

O processo de construção do PPC também implica na afirmação da autonomia pedagógica da escola, conforme posto por Veiga (2013), o planejamento participativo “consiste na liberdade de ensino e pesquisa” (*Ibid.*, p. 18).

Nessa mesma perspectiva, segue Libâneo (2013), acerca da relação entre o planejamento participativo e a autonomia da escola:

Com efeito, na conquista da autonomia da escola, está presente a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como as formas dessa participação: a interação comunicativa, a discussão pública dos problemas e soluções, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo. (LIBÂNEO, 2013, p. 90-91).

Assim, conclui o autor, “o projeto sintetiza: o que temos; o que desejamos; o que faremos em função do que desejamos; como saber se o que estamos fazendo corresponde ao que desejamos” (LIBÂNEO, 2013, p. 134), ou seja, todo o processo de construção do PPC precisa estar baseado no processo de ação-reflexão-ação, como forma de refletir a respeito da realidade presente e, assim, poder planejar uma nova realidade.

Deste modo, para o autor, esse processo é capaz de colaborar para a constituição das identidades dos sujeitos, segundo uma perspectiva crítica, nas dimensões social, ética e política, o que faz com que o político e o pedagógico sejam indissociáveis e, estando nas entrelinhas as intencionalidades, seja no processo de concepção, construção ou avaliação.

Em função desses apontamentos, esse trabalho dará ênfase ao processo de elaboração do PPC enquanto método, compreendendo, assim como Vasconcellos (2013), que método é também conteúdo:

Em termos de abordagem da temática, pode-se dar ênfase mais ao que seria o conteúdo do projeto ou ao seu método de elaboração. Embora lembrando que o método também é conteúdo, é fruto de uma dada concepção de mundo, de epistemologia, de educação, etc., na presente reflexão estaremos privilegiando mais o método, tanto por sua importância quanto por percebermos uma menor produção neste âmbito. (VASCONCELLOS, 2013, p. 17).

Assim, o projeto parte de um marco referencial, seguido pelo diagnóstico e finalizado com a programação, ou seja, no cruzamento da realidade com a finalidade e o plano de ação, encontra-se o processo de elaboração do PPC, embora seja preciso destacar que não é possível separar perfeitamente essas dimensões, ou seja, “o plano de ação é filho da tensão dialética entre a realidade e a finalidade.” (VASCONCELLOS, 2013, p. 35). “O projeto é justamente a forma de enfrentar a situação que se apresenta, visando sua transformação.” (*Ibid.*, p. 38).

Então, dentro do referencial utilizado nesta pesquisa, o PPC é compreendido como um instrumento teórico metodológico capaz de transformar a realidade, fruto de um planejamento participativo e dotado de intenções, a partir da realidade posta.

Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. (VASCONCELLOS, 2013, p. 17).

Ainda de acordo com o autor, quando se fala do processo de construção do documento, ou seja, do planejamento, enquanto método, o produto final será um reflexo do modo como a instituição vê e analisa a realidade e, com isso propõe ações para mudança da mesma, almejando que esse plano de ação seja colocado em prática e, por fim, seja avaliado, privilegiando o processo de ação-reflexão-ação de forma que o instrumento nunca fique inerte, mas esteja sempre em movimento de (re)construção.

Neste sentido, o PPC é um documento responsável por orientar a prática, que tem por objetivo criar uma nova realidade a partir das reflexões acerca da realidade presente, assim, “traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos.” (LIBÂNEO, 2013, p. 127).

Vasconcellos (2013) entende ainda que o PPC abrange cinco dimensões: o diagnóstico, que trata do conhecimento da realidade; o objetivo, que é a finalidade do PPC; a orientação para a ação, que é a estratégia a ser adotada; a prática, que corresponde à implantação; e a análise dos resultados, que se trata da avaliação. Diante disso, o planejamento, enquanto fase de elaboração do documento, contempla as três primeiras dimensões, ou seja, “análise da realidade, projeção de finalidades e elaboração de formas de mediação (plano de ação)” (*Ibid.*, p. 19).

Em direção semelhante, embora com outras palavras, Veiga (2013), coloca que a fase de planejamento de um PPC envolve três atos: o ato situacional, o ato conceitual e o ato operacional. Dentro do movimento de concepção do projeto estão o ato situacional, que irá analisar a realidade para poder reconfigurá-la e fortalecê-la a partir de uma reflexão teórico-prática, e o ato conceitual, levando em consideração o tipo de “sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem.” (*Ibid.*, p. 24). O ato operacional diz respeito a execução do projeto, fruto de debates que demandam tempo, estudo reflexão e aprendizagem através de um trabalho coletivo.

Há um alvo por ser atingido pela escola: a produção e a socialização do conhecimento, das ciências, das letras, das artes, da política e da tecnologia, para que o aluno possa compreender a realidade socioeconômica, política e cultural, tornando-se capaz de participar do processo de construção da sociedade. (VEIGA, 2013, p. 25).

No entendimento de Libâneo (2013), para a construção do projeto, é necessário que as decisões tomadas em conjunto levem em consideração que os princípios devem partir de um consenso, os objetivos precisam ser traçados a partir de um diagnóstico, é preciso haver negociação para a tomada de decisões coletivas com base num consenso mínimo, deve haver uma linha pedagógica compartilhada por todos, e o sistema precisa ser explícito e transparente quanto ao acompanhamento e avaliação, seja do projeto ou das atividades escolares. Para o autor, o PPC é o responsável pela concretização do processo de planejamento, e esse processo é exatamente transitar pelas várias fases de elaboração do documento:

O processo de elaboração do projeto pode iniciar-se com um plano geral, esquemático, formulado por uma comissão de pedagogos e professores. Este esboço prévio tem a finalidade de deslançar o processo e mobilizar as pessoas para a discussão pública e elaboração do projeto. A partir desses tópicos gerais, são distribuídas as responsabilidades das subcomissões para coleta de dados, análise, identificação de problemas e prioridades, estabelecimento de metas e atividades etc. (LIBÂNEO, 2013, p. 136).

Veiga (2013), vendo esse processo como um esforço coletivo, considera que a construção do PPC engloba a sua concepção e a sua execução, destacando que, quanto à concepção, enfoque deste trabalho, o documento precisa: ser um processo de decisões coletivas; refletir uma organização do trabalho pedagógico de modo a desvelar os conflitos e as contradições; deixar explícitos a autonomia da escola, a solidariedade e o estímulo à participação de todos no projeto; superar problemas da realidade e ter compromisso com a formação do cidadão.

Ainda segundo a autora, é preciso “compreender os pressupostos que devem embasar a construção do projeto político-pedagógico da instituição educativa na visão emancipadora” (VEIGA, 2001, p. 46), a partir da construção de um modelo de gestão democrática.

Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar. (VEIGA, 2001, p. 56).

Dessa maneira, ela coloca como pressupostos norteadores do PPC: a) filosófico-sociológicos, no qual a educação seja um compromisso do poder público com a população para a formação de um cidadão participativo, respondendo a questões como: Para qual escola? Para qual sociedade? b) epistemológico, levando em consideração que a construção do conhecimento é feita de forma coletiva, então prega a socialização e democratização do saber; c) didático-metodológicos, a partir de trabalho interdisciplinar, concluindo que “há necessidade de ampliar a perspectiva e pesquisa como princípio educativo.” (VEIGA, 2013, p. 22).

Para Souza (2001), no entanto, também é preciso levar em consideração o contexto histórico no qual se insere o PPC, e a sua influência na construção da identidade dos sujeitos, em suas dimensões sociais, éticas e políticas.

É fundamental a identidade de projeto que precisa ser observada no contexto de discussão do projeto político-pedagógico da escola, uma vez que ela pode gerar um sujeito ativo e autônomo, sem a perda dos laços de solidariedade social, tendo o coletivo como referência primeira. (SOUZA, 2001, p. 222).

Assim, é possível, de acordo com Vasconcellos (2013) fazer a necessidade surgir a partir da comoção dos sujeitos envolvidos, trabalhando a atitude daqueles que irão participar deste planejamento. A partir da sensibilização é possível despertar a necessidade e possibilidade de mudança, seguir para o planejamento, tendo como aliadas iniciativas que ajudem na mobilização para elaboração do projeto, seguindo para uma tomada de decisão, que desencadeará o início do processo.

Do mesmo modo, Libâneo (2013), coloca como uma recomendação inicial para a equipe de dirigentes e professores que, no início do processo, é preciso ter “conhecimento e sensibilidade em relação às necessidades sociais e demandas da comunidade local e do próprio funcionamento da escola, de modo a ter clareza sobre as mudanças a serem esperadas nos alunos em relação à sua aprendizagem e desenvolvimento” (*Ibid.*, p. 227), complementando:

Um dos mais relevantes objetivos democráticos no ensino será fazer da escola um lugar em que todos os alunos e alunas possam experimentar sua própria forma de realização e êxito escolar. Para tudo isso, são necessárias formas de execução, gestão e avaliação do projeto pedagógico-curricular. (LIBÂNEO, 2013, p. 228).

No mesmo diapasão, Veiga (1998) traz a importância de proporcionar a professores, equipe escolar e funcionários, “situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o

fazer pedagógico de forma coerente” (*Ibid.*, p. 13), nesse sentido, é essencial haver um referencial que fundamente o processo de construção do projeto e, para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto, logo, a autora aponta como indispensável o “embasamento teórico-metodológico, há necessidade de pesquisas, estudos, reflexões e discussões com professores, especialistas em educação, alunos, ex-alunos, determinando o caminho desse processo.” (*Ibid.*, p. 14).

E Souza (2001), por sua vez, destaca também a importância dos sujeitos no processo de construção do PPC como instrumento que possibilita traduzir e sistematizar as intenções da escola, tendo como base a ação e a reflexão dos seus sujeitos:

Sob esse ângulo, o projeto político-pedagógico constitui-se em uma referência importante para a reflexão ética do trabalho escolar, podendo redimensionar as ações do coletivo que o concebe, elabora e avalia. Refletindo acerca de suas concepções de homem, sociedade, educação, aprendizagem, currículo, avaliação etc., os sujeitos da escola podem imprimir um caráter mais crítico ao componente ético de suas ações, distanciando-se de práticas individualistas rumos a outras que tomem o coletivo como foco. (SOUZA, 2001, p. 227).

Após a sensibilização dos sujeitos, é possível partir para a elaboração do documento, seguindo a metodologia do planejamento participativo, a partir de um desejo de mudança sob uma perspectiva democrática, podendo ser elencadas as etapas da elaboração como marco referencial, diagnóstico e programação. Vasconcellos (2013) coloca da seguinte forma: a) apresentação da tarefa – elucidação da metodologia; b) resposta individual: elaboração individual; c) sistematização das respostas: técnico, análise de fidelidade, análise técnica do texto, análise de conteúdo.

Para garantir a credibilidade do planejamento é necessário “empenho sincero em realizar aquilo que foi programado” uma vez que o “Planejamento Participativo é um instrumento teórico-metodológico de luta, para intervenção desejada e refletida no real, possibilitando o avanço de uma educação democrática e transformadora.” (VASCONCELLOS, 2013, p. 45).

Apesar de se tratar de um instrumento democrático, Vasconcellos (2013) diz que são necessários alguns cuidados em sua elaboração, é preciso ter em mente que a função crítica do documento no empenho em transformar a prática parte de uma mediação, deste modo é importante ter clareza de conceitos, devendo estes serem apropriados antes da elaboração e de acordo com a nuclearidade da instituição. Durante o processo de elaboração, surgirão novos conceitos, próprios do debate coletivo e os conceitos que surgem depois, provenientes do

diagnóstico, podem ser decorrentes de algum tema polêmico. Sobre a proposta de ação do documento, faz-se necessário saber o que vai ser feito, em função da necessidade levantada, e para quê será feito, tendo como horizonte o ideal que se quer alcançar, coadunando com o pensamento de Souza (2001):

Sob esse ângulo, a construção do projeto pedagógico, quando perpassada pela reflexão crítica, qualifica os atores sociais que o concebem, executam e avaliam como produtores de uma escola que pode orientar suas práticas para a transformação social. (SOUZA, 2001, p. 224).

Deste modo, não se pode falar do projeto político-pedagógico sem retomar a discussão sobre o currículo, uma vez que o mesmo é parte integrante e inseparável do próprio PPC, assim, Nereide Saviani (2010), faz uma análise do currículo escrito, levando em consideração diversos aspectos, como por exemplo: legislação e documentos oficiais e sua interpretação, a grade curricular e plano de curso, regimentos, histórico escolar, programas de formação docente, material didático, dentre outros.

No âmbito do projeto pedagógico-curricular, a partir de Libâneo (2013, p. 128), “a elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular, nestes termos, é a melhor demonstração de autonomia da equipe escolar e uma oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores”.

Logo, o PPC figura-se como um guia para a ação, e a proposta curricular nele inserida, demonstra os objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas e uma forma para ter nas mãos as rédeas da escola.

O projeto, numa perspectiva progressista, é o meio pelo qual os agentes diretos da escola tornam-se sujeitos históricos, isto é, sujeitos capazes de intervir conscientemente e coletivamente nos objetivos e nas práticas de sua escola, na produção social do futuro da escola, da comunidade, da sociedade. (LIBÂNEO, 2013, p. 133).

O currículo, dentro do PPC, tem um papel vital, é nele onde se decide o que será ensinado, como será ensinado e a quem será ensinado, sem desconsiderar o seu papel político e ideológico. Assim, ainda que dentro do PPC, o currículo pode corroborar com os interesses dos grupos sociais detentores do poder e a escola conformar-se com a situação, ou pode ser palco representativo dos interesses sociopolíticos das minorias, a partir de uma construção que parte da compreensão da realidade para transformá-la.

Libâneo (2013) traz o currículo como elemento nuclear do PPC, sendo o responsável pela viabilidade do processo de ensino e aprendizagem, assumindo que:

[...] a proposta curricular define-se como projeção do projeto pedagógico, ou seja, o currículo é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intenções e orientações previstas no projeto em objetivos e conteúdos. Nesse sentido, a proposta curricular é a orientação prática da ação de acordo com um plano mais amplo, é um nível do planejamento entre o projeto pedagógico e a ação prática. Enquanto projeção do projeto pedagógico, o currículo define o que ensinar, o para quê ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática. (LIBÂNEO, 2013, p. 140).

Ou seja, para o autor, a proposta curricular passa a ser responsável pela concretização dos “objetivos, competências, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino, por áreas curriculares ou disciplinares, tendo em vista os resultados da aprendizagem.” (LIBÂNEO, 2013, p. 159).

Segue ainda dizendo que essa proposta é fruto das decisões conjuntas dos professores, apontando como requisitos: conhecimento e análise crítica das orientações normativas nacionais, estaduais e municipais a fim de ser capaz de definir a proposta curricular da escola; explicitação dos princípios que irão nortear a formação a partir de expectativas acerca do perfil de formação, levando em consideração o contexto sociocultural; definição de objetivos e competências gerais por séries; seleção e organização de disciplinas levando em conta a definição de temas comuns, de atividades complementares, de metodologias, de propostas de trabalho entre as disciplinas que abrangem os assuntos mais significativos para os alunos, de sistemáticas de avaliação, de normas, atitudes e práticas que sejam consensuais; explicitação de como os alunos poderão participar do planejamento; e concepções e procedimentos de avaliação da escola, do currículo, dos professores e da aprendizagem.

Conforme o discurso desta pesquisa vem sendo construído, com o ensino médio integrado como ferramenta capaz de fomentar nos estudantes a formação omnilateral, ou seja, a formação integral, enquanto sujeito histórico, se busca também uma organização do currículo integrado, no sentido de permitir a globalização das aprendizagens e a superação da dicotomia entre o ensino geral e o ensino profissional, tendo como possíveis caminhos metodológicos para alcançar essa integração a interdisciplinaridade, a contextualização e a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo. Portanto, verifica-se a fundamental importância da prática no currículo, sobretudo enquanto processo investigatório que possibilite obter fundamentação para a elaboração e o desenvolvimento curricular, conforme colocado por Libâneo (2013), tendo como garantia as intenções postas no PPC.

Souza (2001), leva em consideração ainda as identidades dos sujeitos no processo educativo, trazendo a relação da identidade do sujeito social, ético e político com o PPC, assumindo que a identidade, que pode ser formada tendo como referência as instituições dominantes na sociedade, só será de fato a identidade do sujeito quando forem internalizadas pelos mesmos, e será progressista ou conservadora a depender do contexto histórico e dos discursos que as sustentam.

Na medida em que a ação dos homens possui uma intenção, ela apresenta também uma dimensão política, a qual não está descolada de uma conduta ética, quando se consideram as várias esferas da sociedade. Uma dessas esferas refere-se às profissões, cuja preocupação fundamental consiste em levar o profissional a associar a competência técnico-científica à conduta reflexiva, em relação ao trabalho que produz. (SOUZA, 2001, p. 228).

Sob essa ótica, o PPC terá seu protagonismo no desenvolvimento da identidade dos sujeitos, constituindo-se “no instrumento fundamental capaz de traduzir e sistematizar essa intencionalidade da escola, com base nas ações refletidas dos seus sujeitos”. (SOUZA, 2001, p. 228).

Vasconcellos (2013) aponta também a importância dos conteúdos escolares e, adotando uma concepção crítica, diz que:

Se reconhece que o currículo é uma questão política, não “neutra”, uma vez que toda proposta supõe sempre escolhas, determinados recortes (do imenso patrimônio cultural da humanidade, onde vamos focar? O que vamos lecionar? Como vamos organizar?), nos quais estão presentes interesses, coeficientes de poder, em busca de hegemonia. (VASCONCELLOS, 2013, p. 133, grifo autor).

Deste modo, a escola fundamentará seu trabalho pedagógico a partir de diretrizes e do contexto social no qual está inserida. Axiologicamente, “implica considerar a necessidade de o ser humano ter sua expressão assegurada integralmente, visto que a educação deve assumir a tarefa de propiciar o desenvolvimento dos sujeitos de forma gradativa e proporcional, em seus mais variados aspectos” (SOUZA, 2001, p. 229-230), epistemologicamente, “ressalta-se a necessidade de a escola evitar cair seja em dogmatismos seja em relativismos pouco fundamentados e acrílicos” (*Ibid.*, p. 230), e do ponto de vista ético, “no contexto de construção da identidade dos sujeitos e da identidade da escola, a reflexão acerca da prática pedagógica deve, ao mesmo tempo, combater reducionismos de quaisquer naturezas e buscar o equacionamento de diversos fatores que a explicitam.” (*Ibid.*, p. 231).

Então, é por meio do PPC, seja em sua dimensão prescrita, seja em sua práxis que, na visão desenvolvida por este trabalho, encontra-se a possibilidade de materialização da

formação humana integral e do sujeito histórico, ainda que no contexto do capitalismo, porém com o objetivo de superar as condições de classe historicamente impostas, rumo à transformação e emancipação social, a partir da indissociabilidade entre conteúdo e método, tendo como elemento balizador o trabalho, enquanto princípio educativo.

Portanto, o PPC, quando bem elaborado e executado, traduz a coletividade escolar e pode ser o instrumento de afirmação da intenção da concepção de Formação Humana Integral, ou seja, “é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as ações, os procedimentos necessários à realização do processo de escolarização de todos os alunos.” (LIBÂNEO, 2013, p. 236).

Segue-se, a este capítulo, o detalhamento do percurso teórico metodológico adotado nesta pesquisa, no qual serão descritos o tipo de pesquisa realizada, o *locus* e os participantes da pesquisa, assim como os procedimentos de coleta e de análise das informações. Serão explicitados, ainda, os princípios éticos envolvidos na realização desta investigação, assim como as etapas de desenvolvimento do produto educacional.

3 UM OLHAR SOBRE OS MOVIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DO PPC: PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Neste capítulo é abordado o caminho teórico-metodológico desta pesquisa, de modo que estarão em discussão o tipo de pesquisa realizada, o *lócus*, os participantes da pesquisa, a coleta das informações, o modo de análise destas últimas, os princípios éticos envolvidos na investigação e a forma como foi desenvolvido o produto educacional.

3.1 Tipo de Pesquisa

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa é a qualitativa, pois, de acordo com Minayo (2009), esse tipo de pesquisa em Ciências Sociais preocupa-se com “um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (*Ibid.*, p. 21), ou seja, trabalha com informações, relações e fenômenos que não podem simplesmente ser quantificados.

Para Oliveira (2010), a abordagem qualitativa é vista como um “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (*Ibid.*, p. 37).

Deste modo, a abordagem qualitativa foi considerada como a mais adequada para o desenvolvimento de pesquisas no campo social, sobretudo no campo da Educação, por permitir uma imersão no objeto a ser pesquisado, dentro de seu próprio contexto histórico-social, tendo esse ambiente natural como a fonte das informações de pesquisa, colocando o pesquisador em local estratégico e fundamental para o sucesso da investigação, buscando compreender o significado do fenômeno social investigado.

3.2 Caracterização do *lócus* da pesquisa

De modo a contextualizar a investigação para o leitor será feita a caracterização do *lócus* da pesquisa, com a apresentação do *Campus* Recife do IFPE e do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho. Serão brevemente detalhados a sua história, espaço físico e atividades desenvolvidas.

3.2.1 Caracterização do IFPE *Campus* Recife

Como forma de embasar este tópico, recorreu-se aos documentos institucionais Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014-2018 e Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI, para a caracterização do *locus* desta investigação.

Criado em 29 de dezembro de 2008, através da Lei nº 11.892, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *Campus* Recife, faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo dotado de autonomia nos âmbitos administrativo, patrimonial, financeiro, didático-científico e disciplinar, ofertando Educação Profissional e Tecnológica em diferentes modalidades de Ensino, com uma estrutura pluricurricular, como base de suas práticas pedagógicas, o princípio da indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, a prática cidadã e a inclusão, “de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e para o desenvolvimento sustentável da sociedade” (IFPE, 2015, p. 24).

O IFPE *Campus* Recife tem como área de abrangência a Região Metropolitana do Recife, principal área de desenvolvimento econômico do estado de Pernambuco, estando em localização privilegiada em relação à União Europeia, África e Ásia em relação ao escoamento da produção a partir do Porto de Suape, do Aeroporto Internacional do Recife/Guararapes e das malhas rodoviárias e ferroviárias. De acordo com o PDI:

Sua economia diversificada apresenta cadeias produtivas consolidadas, destacando-se os setores de turismo, ensino superior e pesquisas, intermediação financeira e varejo moderno, além do polo médico (segundo maior do País) e de tecnologia da informação (TI), primeiro melhor do Brasil. Também fazem parte das cadeias produtivas os setores de alimentos e bebidas, produtos têxteis e vestuário, movelaria, indústrias sucoalcooleiras, indústria de transformação e avicultura. (IFPE, 2015, p. 107).

Com 110 anos de história, o *Campus* Recife conta com 30 cursos que abrangem Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Cursos Técnicos Subsequentes, Cursos Técnicos PROEJA, Cursos Superiores Tecnológicos, Bacharelados e Licenciaturas, e Pós-Graduações (*lato sensu e stricto sensu*), fortalecendo a verticalização do ensino. A infraestrutura conta com laboratórios, salas de aula e idiomas, salas de apoio de informática, espaço de convivência, biblioteca, quadra poliesportiva, piscina, auditório, consultório odontológico e médico para atendimento ambulatorial, centro de pesquisa, além de setores administrativos, atendendo ao público aproximado de 6.000 estudantes, 450 professores e 250 técnicos em assuntos educacionais.

3.2.2 Caracterização do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho

Para a caracterização do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho do IFPE *Campus* Recife, sobretudo do perfil de formação, foi utilizado como base o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e informações obtidas com a gestão. O mesmo, na modalidade integrada, passou a ser ofertado desde o ano de 2006, contando atualmente com 255 alunos efetivamente matriculados, nos turnos matutino e vespertino, embora o Curso Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade subsequente, tenha sido ofertado desde 1986, e desde então figura-se entre os cursos mais concorridos do IFPE *Campus* Recife.

O curso surge da necessidade e exigência legal por profissionais de segurança do trabalho, que podem atuar em qualquer nicho de mercado, seja público ou privado, com base em:

- Base legal: o Quadro II da Norma Regulamentadora nº4, publicada pela Portaria GM n.º 3.214, de 08 de junho de 1978, alterado pela Portaria SSMT nº 34, de 11 de dezembro de 1987, impõe a obrigatoriedade de Profissionais especializados em Saúde e Segurança do Trabalho em função do grau de risco da empresa (índice utilizado para indicar quão naturalmente segura é a organização) e o quantitativo de funcionários que a empresa possui;
- Base técnico-administrativo-financeira: com o advento do FAP3, Fator Acidentário de Prevenção, que incide diretamente do RAT4, Riscos Ambientais do Trabalho, tributo devido à Segurança do Trabalho nas organizações, essas trouxeram para si a oportunidade de economizar recursos, outrora destinados á tributos, pela eficácia de seu sistema de Gestão em Segurança do Trabalho, o que demanda, independente da obrigatoriedade legal, o uso dos préstimos profissionais de especialistas na referida área, o que, por conseguinte, sob a óptica quantitativa, demanda empregos na área de SST. (IFPE, 2014b, p. 11).

Há, no Nordeste, um importante parque industrial, com refinaria, petroquímicas, estaleiros, montadora de veículos, indústria de fármacos, portos, terminais e armazéns de logística, e construção civil, dentre outros, que demandam por Técnicos de Segurança do Trabalho para composição dos seus SESMT – Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e Medicina do Trabalho, conforme exigência legal. Especialmente em Pernambuco esses profissionais são requisitados por setores econômicos de ponta, a saber: agricultura irrigada, agroindústria sucroalcooleira, polo médico, informática, turismo, polo gesseiro, dentre outros.

Deste modo, tendo como referência as demandas do mercado de trabalho, a oferta do Curso Técnico em Segurança do Trabalho vem para suprir as requisições de profissionais no contexto econômico da atualidade. Em relação à responsabilidade educacional, de acordo com

o PPC, o Curso Técnico em Segurança do Trabalho figura-se entre os dez mais procurados pelos estudantes, o que coloca a sua oferta pelo IFPE *Campus* Recife como fundamental para atender a qualidade do ensino, cumprindo também a função de contribuir com as necessidades do mundo do trabalho e da sociedade local e nacional.

O PPC traz como objetivo geral:

Habilitar profissionais para desempenhar atividades de prevenção a acidentes de trabalho, em consonância com o ordenamento jurídico vigente específico, como forma de salvaguardar a integridade física do trabalhador, melhorar a qualidade de vida e atender à demanda desses profissionais pelo setor produtivo. (IFPE, 2014b, p. 16).

Tal objetivo demonstra as intenções para o perfil de formação esperado, comprometendo-se com a formação de um profissional capaz de “desempenhar as funções de promover a saúde e a segurança do trabalhador nos diversos setores do trabalho e de assessorar os diversos órgãos da empresa em assuntos de segurança e higiene”. (IFPE, 2014b, p. 17).

A organização curricular do curso baseia-se em princípios presentes no PPPI, cujo objetivo é a formação integral e integrada do cidadão, buscando, além da qualificação profissional, a formação humana, tendo como princípios pedagógicos a interdisciplinaridade, a contextualização e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, incorporando ainda as determinações do Catálogo Nacionais de Cursos Técnicos de 2012, assim como do catálogo de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

A matriz curricular foi organizada tendo como base oito períodos, com uma carga horária total de 4824 horas-aula (3618 horas-relógio), distribuída ao longo dos períodos letivos, além de 280 horas-relógio, destinadas ao estágio supervisionado, totalizando 3.898 horas-relógio, contabilizando quatro anos de curso.

Os componentes curriculares organizam-se sobre as bases comum ou científica, diversificada e tecnológica, conforme PPC, sendo a base comum composta por 2754 horas-aula, ofertando conhecimentos gerais e científicos básicos, a base diversificada composta por 522 horas-aula, caracterizada por apoio ao conhecimento tecnológico, e a base tecnológica, que conta com 2070 horas-aula e está voltada para os aspectos profissionais.

No quadro abaixo é possível ver observar a forma como os componentes curriculares estão organizados, dentro de cada eixo formativo, quais sejam, base comum, base diversificada e base tecnológica, e a forma como são ministrados ao longo dos oito períodos letivos:

QUADRO 1: Organização Curricular do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho

BASE	COMPONENTE CURRICULAR	PERÍODO
COMUM	Língua Portuguesa	I a VII
	Arte	III e IV
	Educação Física	I a VI
	História	I a VI
	Geografia	I a VI
	Sociologia	II, IV, VI e VIII
	Filosofia	I, III, V e VII
	Matemática	I a VII
	Química	I a VI
	Física	I a VI
	Biologia	I a VI
DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	III a VII
	Língua Espanhola	V a VII
	Informática Básica	I
	Desenho	VI
	Relações Humanas e Trabalho	VII
	Empreendedorismo	VII
	Higiene e Segurança do Trabalho I	III
TECNOLÓGICA	Noções de Direito	III
	Estatística Básica	III
	Fundamentos de Proteção Contra Incêndios I e II	IV e VI
	Investigação e Análise de Acidentes	IV
	Segurança na Construção Civil	IV
	Fundamentos de Atendimento Pré-Hospitalar	V
	Programas de Treinamentos	V
	Segurança na Construção Naval e Operações Portuárias	V
	Segurança na Agroindústria	VI
	Psicologia do Trabalho	VII
	Introdução à Gestão da Qualidade	VII
	Higiene Ocupacional I e II	VII e VIII
	Patologia Ocupacional	VII
	Ergonomia Aplicada	VII
	Segurança na Indústria de Petróleo e Gás	VIII
	Legislação aplicada à Saúde e Segurança no Trabalho	VIII
	Programas de Saúde no Trabalho	VIII
	Programas de Segurança do Trabalho	VIII
	Segurança no Ambiente Hospitalar	VIII
	Desenvolvimento interpessoal	VIII
Elementos de Gerenciamento de Riscos	VIII	
Elementos de Gestão Ambiental	VIII	
Sistemas de Gestão em Saúde e Segurança no Trabalho	VIII	

Fonte: Elaboração da autora (2020)

A prática profissional neste curso é obrigatória, com duração de 280 horas-relógio, podendo ser feita de forma concomitante ou após o sexto período, a partir do Estágio Supervisionado, quando se espera que as atividades possibilitem aos estudantes uma

aproximação com o mundo do trabalho, oferecendo a aquisição de conhecimentos teórico-práticos, além de valores, atitudes e habilidades envolvidos nas relações de trabalho.

Como forma de garantir a qualidade desse processo, o Estágio Curricular somente poderá ser realizado em instituições que possam oferecer experiência prática na formação do estudante.

De modo excepcional, equiparam-se ao Estágio Curricular Obrigatório, as atividades de iniciação científica, as atividades de extensão, as atividades de monitoria, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), assim como Projetos de Intervenção Técnico-Pedagógica desenvolvidos na própria instituição.

Como forma de avaliação da aprendizagem o curso considera o aspecto formativo, levando em consideração que ela aconteça de modo processual, contínuo, dinâmico, de modo que os aspectos qualitativos se sobressaiam aos quantitativos, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, com base numa observação integral e contínua, bem como da aferição do nível de aprendizagem.

O corpo docente atual, específico do eixo tecnológico, conta com vinte e três docentes, sendo quinze da área de engenharia de segurança do trabalho, dois da área de enfermagem do trabalho, três da área de direito, dois da área de pedagogia e um da área de estatística. Dentre estes docentes tem-se: doze especialistas, seis mestres e cinco doutores.

Desta maneira o Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho foi criado para atender a necessidade de formação profissional dos estudantes, tendo como objetivo a formação integral desses alunos, assim como possibilitar seja a continuidade dos estudos a partir da verticalização do ensino, seja a atuação no mercado de trabalho.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram os componentes da comissão oficialmente instituída para a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *Campus Recife*.

A opção pela realização desta pesquisa com os componentes da comissão supracitada deveu-se à ativa e efetiva participação desses sujeitos no processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em tela, no ano de 2014, permitindo ao pesquisador uma visão ampla e detalhada dos movimentos envolvidos no caminho trilhado até a confecção do

produto final, o PPC em estudo. Para Minayo (2009) a seleção dos sujeitos da pesquisa, está relacionada, com a possibilidade de cada um compreender o problema em investigação de modo que todas as suas múltiplas dimensões possam ser observadas.

A comissão foi constituída com cinco membros, todos integrantes do curso técnico, dos quais três são professores efetivos das disciplinas de formação profissional, incluindo, dentre eles, o coordenador e o chefe do departamento a que pertence o curso, à época, um é técnico de laboratório, e o outro é a pedagoga responsável pelo curso, desta maneira, obteve-se um total de cinco participantes nesta pesquisa, cujas falas estão identificadas como Sujeito 01 a 05, garantindo que todos permaneçam anônimos na pesquisa. É importante relatar ainda que, nesta comissão, não havia nenhum professor ou servidor representante do ensino propedêutico.

Deste modo, e seguindo a linha teórica adotada nesta pesquisa, a escolha dos sujeitos da pesquisa e, por consequência, da equipe responsável pela construção do PPC, levou em consideração os princípios democráticos da participação coletiva, a partir do discurso dos representantes dos que participaram ou, de alguma forma, colaboraram com a construção deste instrumento institucional.

3.4 Coleta das Informações

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, a coleta de informações foi realizada, na fase exploratória, a partir de uma pesquisa bibliográfica e, posteriormente por meio de uma pesquisa documental e da pesquisa-participante, cujos procedimentos encontram-se detalhados na forma que segue.

Na fase exploratória, deu-se a coleta de informações a partir da pesquisa bibliográfica tendo como finalidade a realização de uma revisão bibliográfica do referencial teórico já produzido acerca do tema da investigação. Para Minayo (2009, p. 26), “a fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo”.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 183) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Esta pesquisa teve como fontes: revistas, livros, artigos e teses que abrangem os temas Formação Humana Integral, Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Médio Integrado,

Currículo, Currículo Integrado e Projeto Pedagógico de Curso. Dentre os principais autores selecionados para embasar a discussão estão: Ciavatta (2005), Duarte (2013, 2016, 2018), Frigotto (2001, 2005, 2009), Libâneo (2013), Moura (2010, 2013), Pacheco (2001, 2003, 2005), Ramos (2005, 2006, 2008, 2010, 2014a, 2014b, 2014c, 2016), Sacristàn (1998, 2017), D. Saviani (2003, 2007, 2011, 2016), N. Saviani (2010), Vasconcellos (2013) e Veiga (1998, 2001, 2013).

Como forma de ampliar o conhecimento a respeito do objeto de estudo, após a pesquisa bibliográfica, e compreendendo-se a importância da formação humana integral na composição do sujeito histórico, e sua interface com a educação a partir do embasamento do desenvolvimento dos currículos e projeto pedagógico de curso, foi realizada uma pesquisa documental que, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), está caracterizada por uma coleta de informações restrita a documentos, tendo nos documentos oficiais uma fonte confiável de dados.

Deste modo, foram analisados o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Segurança do Trabalho na modalidade integrada ao Ensino Médio do IFPE (2014), *Campus Recife*, o Decreto nº 5154/2004, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e as orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFPE, com vistas a identificação da concepção da Formação Humana Integral, à luz da fundamentação teórica, com a finalidade de atender ao primeiro objetivo específico deste trabalho, além de embasar a percepção de como os documentos orientaram a prática, ou seja, o processo de construção do PPC e do currículo integrado.

Para a fase seguinte da pesquisa, caracterizada como pesquisa de campo, foi utilizado o método da pesquisa-participante que, segundo Severino (2007), pode ser conceituada como:

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. (SEVERINO, 2007, p. 20).

Considerando o caráter prático dessa metodologia, considera-se a mesma adequada para esta investigação, pois “o pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos.” (SEVERINO, 2007, p. 15). Deste modo, são considerados os seguintes aspectos da pesquisa-participante enquanto estratégia de pesquisa social, segundo o autor: “Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando

descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizerao longo dessa participação.” (*Ibid.*, p.20)

Tendo como base os objetivos propostos neste trabalho e o contexto escolar no qual a pesquisa foi realizada, buscou-se responder ao segundo objetivo específico através da pesquisa-participante, com a realização de uma entrevista semiestruturada (Apêndice A) aplicada com os membros da comissão responsável pela reformulação do PPC, já caracterizados nesta pesquisa.

A entrevista, segundo Marconi e Lakatos (2003) é utilizada na pesquisa social como forma de “coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (p. 195). As entrevistas semiestruturadas são em parte estruturadas, seguindo um roteiro pré-estabelecido e, em parte, não estruturadas, quando o pesquisador possui a liberdade de desenvolver a situação da forma que julgue mais adequada, podendo explorar a questão a fundo.

Após a compreensão da perspectiva de Formação Humana Integral nos documentos e do processo de reestruturação do PPC levando em consideração essa perspectiva, foi possível fundamentar a construção do produto educacional, detalhado na seção 3.7, a partir da vivência dos atores envolvidos no processo da educação, como forma de fomentar a formação humana integral nos estudantes, e de como essa concepção de formação pode ser desdobrada no projeto pedagógico de curso e no currículo integrado.

3.5 Ética na Pesquisa Social

Toda pesquisa realizada em Ciências Humanas e Sociais, ao ter, essencialmente, como objeto de pesquisa seres humanos, encontra-se submetida a normas relacionadas a ética na pesquisa científica. Neste sentido, a Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS - nº 510, de 7 de abril de 2016, em seu Art. 2º, Inciso XIII define como “participante da pesquisa: indivíduo ou grupo, que não sendo membro da equipe de pesquisa, dela participa de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento e também, quando couber, de assentimento, nas formas descritas nesta resolução”.

Seguindo também as orientações que constam na Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, ficam definidas as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, tendo como definição do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE:

[...] documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar; (BRASIL, 2012d).⁵

Deste modo, encontra-se no Apêndice B o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, como forma de garantia dos direitos dos participantes da pesquisa. Este Termo foi entregue, por ocasião da pesquisa, a todos os envolvidos na pesquisa, sendo todos eles maiores de 18 anos.

O objetivo deste instrumento é comunicar os objetivos da pesquisa, informar a existência de riscos à saúde física, psíquica e moral dos sujeitos envolvidos, assim como confirmar a livre participação dos mesmos, desconsiderando qualquer tipo de vinculação obrigatória ou prejuízo em detrimento de serem desvinculados da pesquisa, caso desejem.

Com o objetivo de atender às exigências da Resolução CNS nº510, de 7 de abril de 2016 e da Resolução CNS nºc466, de 12 de dezembro de 2012, o projeto de pesquisa foi cadastrado na Plataforma Brasil e, sendo esta um sistema eletrônico do Conselho Nacional de Saúde, vinculado ao Ministério da Saúde do Governo Federal, tem como finalidade sistematizar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos que são distribuídos para Comitês de Ética no Brasil. Após o cadastro do projeto na referida plataforma, ele foi distribuído para o Comitê de Ética da Faculdade Tiradentes de Jabotão dos Guararapes (FTJG) para análise, mediante o envio dos documentos requeridos.

A aprovação do Comitê deu-se em 02 de março de 2020 através do Parecer Consubstanciado do comitê de ética em pesquisa (Anexo A), ressaltando que a pesquisa apresenta as relações de riscos e benefícios de forma adequada.

3.6 Análise dos dados

Como técnica de análise de dados da pesquisa documental e da pesquisa de campo, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1979), a partir da abordagem utilizada por Esteves (2006), que busca rigor em descrever, compreender e interpretar as informações coletadas, colocada como “um conjunto de procedimentos metodológicos muito frequentes em trabalhos de investigação educacional” (ESTEVES, 2006, p. 106) e conceituada como: “um conjunto de

⁵ Trecho retirado do site: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 06 Mai. 2019.

técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida.” (ESTEVEES, 2006, p. 107).

A autora coloca como característica de análise de conteúdo: “pretende lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar” (ESTEVEES, 2006, p. 107), permitindo uma análise através de inferências a serem realizadas pelo investigador.

Seguindo ainda com Esteves (2006), a categorização é colocada como o coração da análise de conteúdo, e através desta é possível a classificação e redução das informações. Deste modo, nesta pesquisa, foi adotado o procedimento aberto enquanto processo de agrupamento das informações contidas no material pesquisado, após serem julgadas como pertinentes, para realização da categorização.

Nos procedimentos abertos, “as categorias devem emergir, fundamentalmente do próprio material” (ESTEVEES, 2006, p. 110), como um processo indutivo e sendo considerado frequente quando se realiza investigação educacional, para o que se considera esse método de análise adequado para esta pesquisa.

Esta abordagem metodológica permite que se trabalhe em dois níveis: como pesquisa de campo que envolverá os atores sociais e como análise de conceitos, com base em livros, textos e documentos. Desta forma foi possível, na fase de análise de dados, fazer o cruzamento dos dados de ambos os níveis trabalhados à luz do marco teórico previamente desenvolvido, com vistas a garantir maior profundidade na análise dos dados, como uma forma de melhor entender as falas dentro do seu contexto histórico e social.

Seguiu-se então com uma categorização temática inicial: A. Formação Integral, B. Projeto Pedagógico de Curso e C. Currículo, como temáticas centrais na investigação dos documentos, seguindo-se às categorias empíricas: A. Concepção de Formação, B. Processo de construção do PPC e C. Conteúdos, a partir de unidades de registro que surgiram nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Mesmo havendo, durante o processo de tratamento das informações, separação em categorias, subcategorias e unidades de registro, buscou-se garantir a continuidade e o sentido das falas dos participantes da pesquisa, possibilitando, durante a análise, que a interposição entre as categorias, subcategorias e unidades de registro, com base no aporte teórico deste trabalho, permitisse o aprofundamento das discussões a fim de produzir conhecimento científico.

3.7 Produto Educacional

Nesta seção é detalhado o processo de desenvolvimento do produto educacional e como foi realizada a sua testagem. A confecção de um produto educacional faz parte dos requisitos para a conclusão do programa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, enquanto mestrado profissional, conforme estabelecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), “o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo”. (BRASIL, 2019, p. 5).

Estando de acordo com esta exigência, e levando em consideração o terceiro objetivo específico desta pesquisa - formular uma proposta de cartilha que fomente a formação humana integral nos estudantes e seus desdobramentos no projeto pedagógico de curso e no currículo integrado, como produto educacional – foi desenvolvida a cartilha educativa “Trilhas para a Formação Humana Integral” (Apêndice C), de modo a orientar a comunidade escolar acerca da concepção de formação integral buscada pela instituição e de que forma essa concepção pode fundamentar o PPC e o currículo integrado, no âmbito do Ensino Médio Integrado.

3.7.1 Desenvolvimento do Produto Educacional

A partir da análise e discussão das informações desta pesquisa, conforme disposto no Capítulo 4, foi evidenciada a existência de lacunas, por parte dos sujeitos da pesquisa, de cunho teórico e metodológico, a respeito da concepção de formação integral, como uma proposta de integração que, a partir do trabalho como princípio educativo, traz a indissociabilidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, possibilitando a formação omnilateral dos estudantes, como princípio para a construção do PPC integrado, que tem por fundamento uma construção coletiva, participativa e democrática, sendo a base para organização e desenvolvimento do projeto e do currículo integrado, no Ensino Médio Integrado, modalidade de ensino defendida pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Diante desta evidência, e em defesa do Ensino Médio Integrado, sustentou-se a necessidade de fomentar na comunidade escolar a adequada compreensão da concepção de

formação humana integral inerente a proposta dessa modalidade de ensino, idealizando-se um produto educacional que oferecesse à comunidade escolar o embasamento teórico e metodológico para a materialização dessa concepção de formação no PPC e, por consequência, na proposta de currículo integrado, tendo como base o trabalho, em seu sentido ontológico, a ciência, a cultura e a tecnologia, como categorias indissociáveis na formação humana, portanto, optou-se pelo desenvolvimento de um material textual com o objetivo de socializar informações sistematizadas sobre a temática, por sua relevância para a instituição, a partir da sensibilização da comunidade escolar.

O produto educacional em tela, a cartilha “Trilhas para a Formação Humana Integral” (Apêndice C), tem como finalidade proporcionar à comunidade escolar a compreensão dos aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam a formação integral, buscada a partir do ensino médio integrado, tendo como instrumentos institucionais de materialização o PPC e o Currículo Integrado.

Com relação à aplicabilidade do produto educacional, considerando que se destina a toda a comunidade escolar, poderá ser incorporada a diferentes atividades formativas ofertadas pela instituição escolar, dentre elas: aulas, cursos de capacitação, encontros pedagógicos, rodas de conversa ou qualquer outra ação institucional voltada para o desenvolvimento e formação continuada de servidores, alinhando-se à concepção de formação e ao projeto de sociedade institucional.

Para a identidade visual do material foi utilizado o sítio eletrônico Canva (www.canva.com), ferramenta online que possibilita a criação de conteúdos visuais a partir da disponibilidade gratuita de diversas opções de layout, planos de fundo, fontes, imagens e formas.

A cartilha foi teoricamente embasada nas discussões realizadas nesta pesquisa, fundamentando-se essencialmente em Kuenzer (1989), Duarte (2013), Ciavatta e Ramos (2005), Demo (2006), Ciavatta (2005), Saviani (2003, 2016), Ramos (2005, 2006, 2008, 2014b, 2014c), Vasconcellos (2013), Veiga (2013) e Libâneo (2013), e foi estruturada em cinco eixos principais, quais sejam: a) A problemática da educação profissional, que aborda a evolução da educação profissional ao longo da história; b) O que é formação humana integral, onde são discutidos os fundamentos desta concepção de formação; c) A inserção no Ensino Médio Integrado, que trata da concepção dessa modalidade de ensino na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; d) Como materializar: PPC e Currículo Integrado, no qual são discutidas formas através da qual, com base na perspectiva de formação humana,

podem ser construídos estes documentos; e) Porquê: Legislação e Diretrizes, no qual são abordadas as legislações e diretrizes nacionais e institucionais que defendem essa a concepção de formação integral.

Ao final da cartilha, a título de considerações finais, buscou-se sintetizar, de maneira simplificada, a fim de reforçar os temas abordados, a compreensão dos princípios da formação humana integral, que baseiam as orientações para a construção do PPC e para o desenvolvimento da proposta de currículo integrado, possibilitando à comunidade escolar uma compreensão relacional das partes em relação ao todo, em busca de materializar a formação omnilateral a partir do ensino médio integrado.

3.7.2 Testagem do Produto Educacional

A testagem do produto aconteceu no mês de março de 2021, com a participação dos professores e técnicos administrativos em educação do Curso Técnico Em Segurança do Trabalho na modalidade Integrada do IFPE – *Campus Recife*.

Inicialmente, e em conjunto com a pedagoga responsável pelo curso e com o presidente da atual comissão de reformulação do PPC do curso, foi levantada a necessidade de apropriação, por parte da comissão e dos professores do curso, das concepções de formação perseguidas pelo IFPE, e das orientações para a construção do PPC e do currículo do curso.

Deste modo, foram realizados três momentos de capacitação, de modo remoto, sendo o primeiro realizado em 05/03/2021, no qual foram levantados os aspectos referentes a orientações teóricas, normativas e didático-pedagógicas para reformulação do PPC; o segundo realizado em 12/03/2021, no qual foram analisadas as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para a confecção dos documentos institucionais; e o terceiro, realizado entre 18/03 a 26/03/2021, período no qual foi realizada uma oficina, de caráter prático, para a composição dos componentes curriculares.

Antes da realização da oficina foram disponibilizados para o grupo, em meio digital, a cartilha “Trilhas para a Formação Humana Integral” e o formulário de avaliação (Apêndice D). O formulário buscou avaliar o produto educacional em seu conteúdo, diagramação, identidade visual, relevância e pertinência. Para a elaboração deste instrumento de avaliação, foi utilizada a ferramenta gratuita Google Formulários.

O questionário foi enviado para 23 sujeitos, incluindo os participantes desta pesquisa, dentre eles: docentes, técnicos administrativos, técnicos administrativos em educação e

gestores. A cartilha, em formato PDF, e o link para acessar o formulário de avaliação foram enviados via WhatsApp.

Obteve-se um total de 11 respostas ao formulário. Destas, quanto ao vínculo com a instituição, 10 se declararam docentes e 1 se declarou técnico administrativo em educação, e, quanto à titulação, 2 declararam ter especialização completa, 5 terem mestrado completo, 1 pessoa declarou ter doutorado incompleto e 3 terem doutorado completo.

Com relação à avaliação geral do produto, 9 pessoas classificaram como ótimo e 2 como bom. Quanto à diagramação, 10 pessoas avaliaram que a identidade visual favoreceu a exposição do conteúdo e 1 pessoa considerou que talvez tenha favorecido.

Quanto à relevância das informações para a prática profissional, 10 sujeitos consideraram relevante, e 1 pessoa considerou que talvez fosse relevante, fato este refletido no questionamento seguinte, a respeito de o material ter possibilitado refletir sobre a concepção de formação humana integral, no qual repetiu-se a resposta anterior, onde 10 sujeitos consideraram que o material possibilitou a reflexão, e 1 pessoa, que talvez.

Ao serem questionados se o material os levou a refletir sobre o processo de planejamento do projeto pedagógico de curso e do currículo, segundo a perspectiva da formação integral, 9 consideraram que sim, e 2 que talvez. A média das notas atribuídas ao produto educacional em avaliação foi 9.27, uma vez que 5 pessoas avaliaram com nota 10, 4 com nota 9 e 2 com nota 8.

Ao final do formulário, os avaliadores foram convidados a sugerirem alguma modificação no material. Deste modo, 8 pessoas não quiseram acrescentar nenhuma informação, ou teceram elogios. Quatro pessoas apresentaram críticas, a primeira crítica foi em relação à redação do texto, a segunda crítica, foi relacionada à ilustração, sugerindo a utilização de figuras menos lúdicas e elementos pictóricos coloridos, por tratar-se de uma dissertação, a terceira, sugerindo uma abordagem mais aplicada e prática do material, e a quarta, sugerindo uma menor quantidade de texto. Quanto aos elogios, pode-se destacar que o tema foi considerado relevante e o material bem elaborado, e há expectativa que possa ser publicado no site e redes sociais do IFPE.

Em observação às críticas, uma revisão linguística foi efetuada, com o objetivo de melhorar a qualidade e quantidade do texto, e quanto à diagramação, por ser um material voltado para toda a comunidade escolar, consideram-se os elementos pictográficos e figuras utilizados adequados no contexto de um produto educacional. No que diz respeito ao uso de uma abordagem mais aplicada e prática do material, como se trata de uma cartilha, em sua

concepção, foi elaborada para ser material de apoio em processos de formação e capacitação da comunidade escolar, estando, portanto, adequada ao seu uso, reiterando que a sua avaliação foi feita dentro de um contexto de formação continuada do qual o grupo avaliador fazia parte.

Ressalta-se, deste modo, que a cartilha foi desenvolvida para atender a toda a comunidade escolar, visando possibilitar a reflexão sobre a formação humana integral e de que forma esta concepção de formação direciona o processo de planejamento do PPC e do currículo.

A este capítulo, segue a análise e discussão dos resultados da pesquisa, com base nas informações coletadas nos documentos e durante a pesquisa de campo, na qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes da investigação.

4 O PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO DO PPC: UMA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRAL AINDA EM CONSTRUÇÃO

Este capítulo é dedicado à análise e discussão das informações coletadas nos documentos (o Decreto nº 5154/2004, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFPE e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Segurança do Trabalho na modalidade integrada ao Ensino Médio do IFPE - 2014, *Campus Recife*) e nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

A análise e a interpretação dos dados foram embasadas na fundamentação teórica desta investigação, presente no Capítulo 2, procurando reconhecer o que estava além do descrito na coleta das informações, de acordo com o detalhamento do percurso teórico-metodológico realizado no Capítulo 3.

Foi realizada a análise de conteúdo temática tendo como princípio categorias definidas no início da pesquisa: A. Formação Integral, B. Projeto Pedagógico de Curso e C. Currículo, cujo objetivo foi orientar a procura pelas informações baseadas na temática e no objeto de estudo dessa investigação.

Em relação à pesquisa de campo, a partir das falas (unidades de registro), foram levantados os indicadores, com base nas unidades de contexto (entrevistas), segundo o procedimento de análise de conteúdo por Esteves (2006), chegando-se, desse modo, às categorias empíricas e indicadores na forma que segue:

QUADRO 2: Categorias empíricas e indicadores

CATEGORIAS EMPÍRICAS	INDICADORES
Concepção de formação	Compreensão que os sujeitos têm de formação
Processo de construção do PPC	Compreensão que os sujeitos têm do processo de construção do PPC
Conteúdos (ementas)	Forma pela qual os princípios de integração, a partir de sugestões de procedimentos metodológicos para a prática docente, materializam-se no PPC.

Fonte: elaboração da autora (2020)

Nas seções seguintes encontra-se o detalhamento da análise e discussão das informações coletadas nos documentos e nas entrevistas, com base nas categorias, à luz do referencial teórico adotado nesta investigação.

4.1 Os Documentos e a Formação Integral no Ensino Médio Integrado: do orientado ao escrito no PPC

Nesta seção é feita a análise e discussão das informações coletadas com a pesquisa documental, a partir dos seguintes documentos: o Decreto nº 5154/2004, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFPE e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Segurança do Trabalho Integrado do IFPE *Campus* Recife (PPC - 2014).

O acesso aos documentos foi facilitado por meios dos sítios eletrônicos do IFPE e do Governo Federal permitindo a coleta e análise das informações sem percalços. O Decreto, a Resolução e as Orientações foram considerados, nesta pesquisa, como documentos norteadores do processo de construção do PPC, sob a perspectiva da Formação Humana Integral, logo, durante a análise dos mesmos, permaneceu essa visão, em atendimento ao primeiro objetivo específico da pesquisa.

Para a coleta das informações foi utilizado o procedimento aberto e, a partir da análise de conteúdo dos documentos, foram definidas as categorias temáticas: A. Formação Integral; B. Projeto Pedagógico de Curso e C. Currículo. Para cada categoria foram destacadas subcategorias, conforme resumido no QUADRO 3, relacionadas às unidades de registro que as evidenciavam, tendo como base o referencial teórico adotado, de maneira a destacar as aproximações e também as contradições encontradas.

QUADRO 3: Análise das concepções de Formação Humana Integral no Ensino Médio Integrado no processo de construção do PPC.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO
A. Formação Integral	A.1. Trabalho como princípio educativo/Pesquisa como princípio pedagógico	Decreto Resolução Orientações PPC
	A.2. Relação teoria e prática/ indissociabilidade ensino, trabalho,	Decreto Resolução

	ciência e cultura	Orientações PPC
	A.3. Ensino Médio Integrado	Decreto Resolução PPC
B. PPC	B.1. Construção democrática e participativa	Decreto Resolução Orientações PPC
	B.2. Processo de elaboração/ referências curriculares e constituição do grupo.	Resolução Orientações
	B.3. Intencionalidades – conhecimentos, saberes e competências.	Decreto Resolução Orientações PPC
C. Currículo	C.1. Referências curriculares – itinerários formativos	Decreto Resolução Orientações
	C.2. Princípios teórico-metodológicos	Resolução Orientações PPC
	C.3. Integração de saberes	Decreto Resolução PPC

Fonte: Elaboração da autora (2020)

Nos tópicos seguintes segue o resultado da análise das informações coletadas nos documentos a partir das unidades de registro referentes à perspectiva de formação integral que orientam, a partir dos documentos norteadores, o processo de construção do PPC, incluindo o próprio, agrupadas de acordo com a semelhança semântica em que aparecem em cada unidade de contexto (documentos) onde é possível observar a citação.

4.1.1 Categoria Formação Humana Integral

A partir dos documentos analisados, percebeu-se que há relevância dos princípios da formação integral nos textos, sendo possível destacar a subcategoria “trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico” permeando as orientações de planejamento escolar nos documentos analisados.

No Decreto nº 5154/2004, em seu artigo 2º, é dito que a educação profissional observará como premissa “a centralidade do trabalho como princípio educativo” (BRASIL,

2004), sendo possível constatar que esta orientação é seguida pelos demais documentos analisados.

Na Resolução CNE/CEB nº 06/2012 observa-se, ao se tratar dos princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que o trabalho é assumido como princípio educativo, assim como, a pesquisa é assumida como princípio pedagógico:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:
III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; (BRASIL, 2012c, p. 2).

Ao analisar as Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFPE, surge, da mesma maneira, como princípio norteador, o trabalho como princípio educativo, que é considerado como base do planejamento pedagógico do PPC:

Acrescenta-se que para sua elaboração deve-se respeitar a legislação vigente no que se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitando seus princípios norteadores pautados na relação teoria e prática e no trabalho como princípio educativo, além das diretrizes e critérios organizados considerando os eixos tecnológicos apresentados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. (IFPE, 2014a, p. 6).

No PPC, por sua vez, ao tratar sobre as orientações para práticas pedagógicas, percebe-se como a materialização das orientações contidas nos demais documentos norteadores de sua elaboração, referentes ao trabalho como princípio educativo, ocorreu, observando que não há menção ao princípio em si, sendo possível observar apenas a orientação da pesquisa como princípio pedagógico.

Assim, o desenvolvimento das práticas pedagógicas no decorrer do curso privilegiará procedimentos metodológicos compatíveis com uma prática formativa, contínua e processual, que propicie investigações, observações, confrontos e outros procedimentos decorrentes das situações-problema propostas e desenvolvidas. A perspectiva é de consolidação da cultura de pesquisa, individual e coletiva, como parte integrante da construção do ensino-aprendizagem. (IFPE, 2014b, p. 32).

Se o que se busca é a formação integral, desenvolvendo nos estudantes a omnilateralidade, é preciso assumir, para tanto, o sentido ontológico de trabalho, como princípio educativo, conforme colocado por Frigotto (2005, p. 60, grifo do autor): “O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza

e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida”.

Tratando sobre a subcategoria “relação teoria e prática”, como uma forma de superação da dicotomia entre o ensino propedêutico e o ensino profissional e, portanto, entre ciência e trabalho, é um esforço conjunto de todos os documentos o caminho nessa direção a partir da orientação pela “indissociabilidade ensino, trabalho, ciência e cultura”.

Deste modo, é possível perceber como premissa da educação profissional, de acordo com o Decreto nº 5154/2004, em seu artigo 2º, a “indissociabilidade entre teoria e prática”, sendo esta orientação seguida nos demais documentos, de modo que aparece como princípio norteador da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, e, nas Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFPE, colocada como a base do planejamento pedagógico do PPC o respeito ao princípio da relação teoria e prática.

Assim, pode-se inferir que o documento de Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFPE seguiu na mesma direção do Decreto nº 5154/2004 e da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, conseguindo materializar no PPC o princípio da articulação entre teoria e prática, a partir das práticas pedagógicas previstas, demonstrando o alinhamento entre os documentos.

A linha metodológica adotada no curso busca articular teoria e prática. O objetivo é oferecer, mediante o uso das ferramentas pedagógicas diversas, um processo de ensino aprendizagem consistente e dinâmico, que promova a construção dos conhecimentos que tornam possíveis as habilidades e competências previstas no perfil de conclusão do profissional que se pretende formar. (IFPE, 2014b, p. 32).

Quanto se trata da subcategoria “Ensino Médio Integrado” à Educação Profissional, o princípio é a unidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, de maneira a se caminhar para alcançar a Formação Integral dos estudantes.

Deste modo, também é possível constatar o alinhamento entre os documentos em torno da indicação para integração entre os saberes e da articulação entre o ensino médio e o profissional, não sendo dado, no entanto, o devido destaque à forma pela qual deve se dar essa integração, assim como à promoção da formação integral nos textos.

O Decreto nº 5154/2004 menciona apenas ser possível que a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio se dê de maneira integrada sem, no entanto, detalhar qual o sentido dessa integração, ao passo que a Resolução

CNE/CEB nº 06/2012 já apresenta essa articulação segundo a perspectiva da integração entre os saberes específicos para produzir conhecimento e intervir socialmente, como princípio norteador.

Quando se passa aos documentos institucionais do IFPE, as de Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFPE e o PPC, observa-se que não há ênfase dada ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, seja por não haver texto relevante nas Orientações, o que pode ser justificado pelo fato de que este documento trata-se de orientações para elaboração de PPC de cursos técnicos, não havendo, no recorte temporal desta pesquisa, um documento específico para orientação da construção do PPC dos cursos integrados, e no projeto pedagógico do curso analisado, a menção à integração de saberes é feita apenas considerando a sua articulação, não havendo indicativos sobre como deve ocorrer essa materialização:

A Formação Geral da Base Comum, que integra os componentes do Ensino Médio, tem papel fundamental para a formação do Perfil de Egresso que é proposto no item 3 (perfil profissional de conclusão). Esta formação é obtida a partir de componentes organizados nas áreas da Matemática, das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas e das Linguagens e seus Códigos e sua articulação com a Formação Profissional. (IFPE, 2014, p. 18).

Diante disso, constata-se, pela análise dos documentos que poderia ser dada maior relevância à proposta teórica defendida pelos embates no campo da educação a partir da década de 80 para integração do ensino propedêutico com o profissional no Ensino Médio Integrado, como uma culminância para a formação integral dos estudantes observando o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a unidade entre teoria e prática, conforme colocado por Moura (2013). É preciso enfrentar os obstáculos impostos à materialização dessa modalidade de ensino e seguir em sua defesa, de modo a superar a realidade atual, tendo como caminho a continuidade dessa luta dentro das políticas públicas.

Nos textos, é possível perceber que ainda se está a caminho dessa escola capaz de unir cultura e trabalho na busca da omnilateralidade, trazendo à baila a discussão a respeito da separação entre ciência e trabalho, ou, trazendo para o campo da educação, a separação histórica entre ensino propedêutico e ensino profissional, conforme já exposto neste trabalho, e buscando construir uma escola capaz de superar essa divisão, a partir do princípio da escola unitária, conforme posto por Ramos (2014b), como proposta para superação da dualidade na

educação, proporcionando uma formação integral e desenvolvendo os sujeitos em todos os sentidos, reiterando a autora:

A omnilateralidade da formação implica a apreensão do mundo pelos homens por meio dos conhecimentos das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), o que tem sido reconhecido como conhecimentos da formação geral. A politecnicidade, por sua vez, é materializada a partir do momento em que proporciona aos educandos o acesso a fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna, o que permite a realização, de forma mais consciente e autônoma, de suas escolhas profissionais. (Ramos, 2014a, p. 209).

Desta forma, assim como a autora, assume-se, como uma forma de travessia para o projeto de escola unitária no Brasil, que a política da Educação Profissional no Ensino Médio siga o caminho da indissociabilidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, de modo a possibilitar a formação integral dos estudantes.

4.1.2 Categoria Projeto Pedagógico de Curso

De maneira geral, em termos de orientação no que tange à construção do PPC, nos documentos é possível destacar a subcategoria “construção democrática e participativa”, o que revela o caminhar rumo ao fortalecimento da autonomia da instituição de ensino.

No Decreto nº 5154/2004, em seu artigo 4º, é mencionado que a educação profissional técnica de nível médio, a ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observará “as exigências de cada instituição de ensino nos termos do seu projeto pedagógico” (BRASIL, 2004). Na mesma linha segue a Resolução CNE/CEB nº 06/2012:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino; (BRASIL, 2012c, p. 3).

E reitera ainda a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, em seu Artigo 16, dizendo que “as instituições de ensino devem formular, coletiva e participativamente, nos termos dos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB, seus projetos político-pedagógicos e planos de curso”. (BRASIL, 2012c, p. 5).

No IFPE, as Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFPE dizem que o PPC “deve ser construído de forma participativa, em Comissões formalmente constituídas por docentes, especialistas da área de conhecimento, pedagogos e dirigentes responsáveis pela formação profissional” (IFPE, 2014a, p. 6), o que pode ser observado no PPC através da constituição de uma comissão que foi responsável pela elaboração do documento e que são, também, os sujeitos desta investigação, havendo ainda um elenco de colaboradores discriminado no documento, embora seja importante destacar que essa comissão em particular, e os seus colaboradores, fazem parte apenas dos servidores e professores responsáveis pelo ensino profissional, não havendo registro, no PPC, dos servidores e professores do ensino propedêutico.

Dito isto, os documentos analisados corroboram com a discussão teórica acerca do Projeto Pedagógico de Curso como sendo um instrumento teórico-metodológico com o objetivo de modificar uma realidade previamente conhecida, a partir de uma construção democrática e participativa, capaz de fortalecer a autonomia da escola, conforme colocação de Libâneo (2013):

Participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si. Há a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão. (LIBÂNEO, 2013, p. 17).

O autor pontua ainda que o PPC, enquanto consolidação e materialização do processo de planejamento, “detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.” (LIBÂNEO, 2013, p. 126).

Sobre a subcategoria “processo de elaboração”, destacam-se duas vertentes, uma de âmbito teórico, que trata das referências curriculares a serem adotadas no projeto, cuja análise será aprofundada na próxima seção, e outra de âmbito prático, que vem a tratar da constituição do grupo responsável pela elaboração do PPC e de como se desenvolveram os procedimentos de elaboração do documento, coadunando com a discussão de Vasconcellos (2013) a respeito da unidade entre método e conteúdo na construção do projeto.

Em se tratando do processo de construção do documento, Vasconcellos (2013) compreende que essa elaboração, enquanto método, é também conteúdo, e dada a concepção

de mundo, esse instrumento tem a capacidade de modificar a realidade, a partir de um planejamento coletivo, que não é neutro, ou seja, é dotado de intenções, elaborado a partir de uma ação determinada por uma reflexão sobre a realidade, e é esta ação que irá orientar a prática, destacando o autor que, na fase de elaboração do documento, destacam-se três dimensões: análise da realidade, intenções e plano de ação, ou seja, é preciso olhar para a realidade e compreendê-la criticamente para, a partir de uma reflexão coletiva, projetar as intencionalidades do documento para mudança dessa realidade, e planejar as formas pelas quais essas intenções serão colocadas em prática, concluindo com o pensamento de Veiga (2013, p.30), acerca do ato operacional, ou seja, como realizar a ação, entendendo “que ele é o resultado de um processo complexo de debate, cuja concepção demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo”.

A respeito do desenvolvimento do trabalho de elaboração do PPC, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, em seu artigo 8º, menciona que os cursos integrados devem possuir um projeto pedagógico unificado, sendo possível observar, neste documento, a estrutura que os projetos devem possuir em sua formatação. O mesmo caminho é seguido pelas Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFPE, trazendo, inclusive, o seguinte passo a passo a respeito do processo de elaboração:

Tais aspectos estão enumerados abaixo como passos na direção da formatação do Projeto, baseados no Parecer CNE/CP Nº29/2002. São eles:

1º Passo: Observar o disposto no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI), buscando fundamentar, nas suas concepções e diretrizes, toda a organização do PPC. Isso porque o PPC deve ser coerente com o projeto de sociedade, de formação humana e de educação defendido pelo IFPE [...]

2º Passo: Definir o Perfil Profissional de Conclusão, considerando os Itinerários Formativos definidos pela Instituição. Isso significa que é importante que a oferta de um curso Técnico privilegie os Eixos Tecnológicos contemplados no Campus, na perspectiva da verticalização do ensino.

3º Passo: Definir claramente as competências profissionais a serem desenvolvidas pelos estudantes até o final do curso, considerando, no caso das profissões legalmente regulamentadas, as atribuições funcionais definidas na lei, bem como aquelas sinalizadas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), considerando o catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

4º Passo: Identificar os conhecimentos, as habilidades e os valores (atitudes) a serem trabalhados para o desenvolvimento das competências profissionais e aptidões para a vida produtiva e social.

5º Passo: Sistematizar a Organização Curricular, incluindo a prática profissional (Estágio Supervisionado, etc.).

6º Passo: Definir os critérios e procedimentos para a avaliação da aprendizagem e da construção de competências profissionais ao longo do curso.

7º Passo: Identificar as reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal habilitado para implantar o curso pretendido.

8º Passo: Elaboração do texto Projeto Pedagógico do Curso.

9º Passo: Encaminhamento à apreciação dos órgãos educacionais competentes, conforme subitem número 2.2 deste documento. (IFPE, 2014a, p. 7-8).

É importante ressaltar que, as Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFPE trazem a diretriz sobre a devida apropriação da legislação pertinente, voltada para a comissão responsável pela elaboração do projeto, coadunando com o que preconizam Veiga (1998) e Libâneo (2013), que saem em defesa da necessidade de que haja um embasamento teórico metodológico da equipe responsável pela elaboração do documento a partir de pesquisa, estudos, reflexões e discussões com a comunidade acadêmica:

No início do processo de elaboração do Projeto, é necessário que os membros responsáveis pela construção do PPC se apropriem da legislação pertinente, que deve ser indicada pela Assessoria Pedagógica de cada Campus ou Programa. Nesse sentido, é importante que os aspectos relacionados abaixo sejam objeto de reflexão e discussão da equipe. (IFPE, 2014a, p. 7).

Por fim, os documentos analisados trazem a subcategoria “intencionalidades”, que trata das intenções buscadas pela educação profissional, e o que se percebe é a constante busca pelo desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências, sobretudo quando é demonstrado o que é esperado dos alunos com o curso integrado, fator este que vai revelando como ainda é presente a cultura do ensino por competências, reiterando a necessidade de um aprofundamento teórico por parte da comunidade escolar nos aspectos referentes à formação integral, ao trabalho como princípio educativo, à pesquisa como princípio pedagógico e à unidade entre teoria e prática, de modo a percorrer o caminho para a omnilateralidade.

Embora, de acordo com Libâneo (2013), o termo competências possa ser entendido como o que se pretende alcançar com a aprendizagem do aluno, entende-se que, na análise realizada por esta pesquisa, o termo está em convergência com o conceito tecnicista, para o qual Ramos (2006) traz as consequências de uma educação voltada para as competências:

A educação básica, então, não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade para que os alunos possam de defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetivo, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências.” (RAMOS, 2006, p. 279-280).

Na Resolução CNE/CEB nº 06/2012 é possível observar que conhecimentos, competências e saberes profissionais são tidos como princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, coadunando com a explanação supracitada:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais; (BRASIL, 2012c, p. 3).

E, seguindo com os documentos institucionais, percebe-se a continuidade deste pensamento já nas Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFPE:

O perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, objetiva garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica e em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional e deverá explicitar quem é o profissional, quais são suas principais atribuições, onde desenvolve suas atividades, se integra equipe multiprofissional e se sua ocupação é regida por lei específica. (IFPE, 2014a, p. 17).

Deste modo, o termo é reiterado no PPC, quando o perfil de formação diz que “o estudante deverá ter adquirido as competências gerais e específicas da área para aplicar em seu exercício profissional” (IFPE, 2014b, p. 17), indo além, quando aborda que a prática pedagógica tem por objetivo oferecer “um processo de ensino aprendizagem consistente e dinâmico, que promova a construção dos conhecimentos que tornam possíveis as habilidades e competências previstas no perfil de conclusão do profissional que se pretende formar.” (*Ibid.*, p. 32), colocando que a organização curricular “prima pelo processo de ação-reflexão-ação, com uma constante mobilização e articulação de conhecimentos, competências, habilidades e valores em crescentes níveis de complexidade.” (*Ibid.*, p. 27).

4.1.3 Categoria Currículo

Os documentos norteadores do PPC trazem na subcategoria “referências curriculares” orientações quanto à seleção dos conteúdos, podendo ser destacados os itinerários formativos, como uma forma de continuidade dos estudos, que aparecem como orientação desde o Decreto nº 5154/2004, em seu artigo 1º:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

§ 2º Para os fins do disposto neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. (BRASIL, 2004).⁶

Seguindo com a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, são apresentados critérios para a organização curricular, onde se pode destacar e reiterar a questão dos itinerários formativos:

Art. 18 São critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade;

II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, em termos de reais condições de viabilização da proposta pedagógica;

III - possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos, de acordo com os correspondentes eixos tecnológicos, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais; (BRASIL, 2012c, p. 5).

A diretriz continua também nas Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFPE, quando o PPC deve considerar, em seu processo de construção, o itinerário formativo:

Convém destacar aqui o conceito de itinerário formativo, referido no 2º passo. De acordo com o Decreto 5.154/2004, “considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (Art. 3º, §1º). (IFPE, 2014b, p. 8).

Desta forma, estando orientado o desenvolvimento dos currículos a partir de itinerários formativos, não se verifica diretriz explícita nos documentos analisados para a integração curricular.

Em se tratando do planejamento curricular, considerando a esfera do Currículo Integrado, é possível destacar a subcategoria “princípios teórico-metodológicos” para o

⁶ Trecho retirado do site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

desenvolvimento deste currículo, retomando o conceito da unidade entre conteúdo e método, conforme já pontuado por N. Saviani (2010).

Conforme a autora, o currículo vem envolver não só conteúdo, mas também método, em uma unidade, no processo educativo, posição essa reiterada por Sacristán (2017), que diz que “o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas” (*Ibid.*, p. 15).

Dentro da teoria crítica, considera-se o currículo como um campo de batalhas no qual se pode perceber a luta entre forças antagônicas, conforme colocado por N. Saviani (2010), a elaboração curricular não é neutra, portanto, é necessário levar em consideração o contexto histórico, social, econômico, político e cultural, o que, muitas vezes, pode culminar numa ferramenta de controle das forças hegemônicas, ora indo em direção ao desenvolvimento do sujeito, ora indo em direção à interesses do mercado, percebendo-se, no caso da investigação realizada, a presença das influências dessa luta, pois os documentos ora pendem para uma formação centrada no sujeito, ora pendem para uma formação centrada no capital.

Deste modo, a partir de uma concepção crítica de currículo, dentro da Pedagogia Histórico-Crítica, o que se busca é a emancipação dos sujeitos, devendo o currículo, de acordo com Saviani (2003), estar balizado pelo trabalho como princípio educativo, em busca da formação omnilateral, a partir de uma seleção de saberes históricos e socialmente produzidos pela humanidade, coadunando com o entendimento de Duarte (2018), que coloca que a importância dos conteúdos escolares está em possibilitarem a compreensão das relações entre sociedade e natureza e os processos históricos e sociais que determinaram as condições materiais da existência humana. Considerando ainda, este autor, os conteúdos como toda a “experiência humana acumulada e sintetizada nas ciências, nas artes e na filosofia” (*Ibid.*, p. 144), possibilitando, assim, a democratização do acesso ao saber sistematizado como uma forma de superação da realidade social atual.

Diante disso, foi possível identificar os princípios teóricos que buscam uma composição de um currículo que possibilite o desenvolvimento integral dos estudantes, aparecendo na Resolução CNE/CEB nº 06/2012 da seguinte maneira:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:
III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; (BRASIL, 2012c, p. 2).

Já nas Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFPE, tem-se, quanto ao planejamento do PPC, que “a Organização do Currículo deve privilegiar a formação profissional integral do ser humano, com vistas a uma atuação no mundo do trabalho pautada pela prática cidadã e pelo desenvolvimento sustentável da sociedade.” (IFPE, 2014a, p. 6).

Portanto, pode-se observar que os princípios teóricos dos documentos orientadores, que regem o planejamento curricular, estão baseados nos princípios da formação integral, ou seja, a partir do trabalho como princípio educativo, integrando entre ciência, tecnologia e cultura, e na relação teoria e prática.

Neste sentido, os documentos trazem ainda, dentro do planejamento curricular, em seus princípios metodológicos, práticas que poderão favorecer a integração curricular, dentre elas a interdisciplinaridade, contextualização e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:
VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

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, 2012c, p. 2-3).

Além disso:

Em consonância com o PPPI, o projeto pedagógico deve ter por princípios a interdisciplinaridade, a contextualização e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no sentido de promover a educação profissional, científica e tecnológica, contribuindo para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade. (IFPE, 2014a, p. 6).

Embora os princípios teórico-metodológicos observados nos textos, como base para o planejamento curricular, possam contribuir para a integração curricular, não há, de maneira explícita, referência direta ao currículo integrado ou à forma pela qual deve se dar o planejamento e desenvolvimento desta integração nos projetos pedagógicos de curso.

E, apesar de estar orientado pelos princípios da Formação Humana Integral, ainda é possível observar, a presença da organização curricular voltada para competências, o que representa uma incoerência em relação à concepção de formação preconizada:

Considerando que a instituição irá certificar as competências construídas pelo estudante durante a formação profissional por ela oferecida, a Organização Curricular deverá ser voltada para competências. Torna-se, portanto, importante atentar que a formação profissional por competências requer uma pedagogia que focalize metodologias dinâmicas centradas no aprendiz, enquanto agente de seu processo formativo, o que implica, necessariamente, incluir variadas atividades e recursos didáticos, tais como o desenvolvimento de projetos e situações problemas do mundo produtivo na Organização Curricular. (IFPE, 2014a, p. 20).

A contradição fica ainda mais evidente quando o PPC, ao falar sobre organização curricular retoma os princípios teóricos da Formação Integral:

A concepção de Organização Curricular do Curso de Segurança do Trabalho prima por princípios presentes no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) 2012, que visa a formação integral e integrada do cidadão. Toda a organização, seleção e direcionamento dos saberes foram pensados com o intuito de formar profissionais com conhecimentos tecnológicos, científicos e cidadãos. O intuito é ir além da qualificação profissional, buscando também a formação humana. (IFPE, 2014b, p. 26)

E, em seguida, aborda princípios metodológicos fundamentadores da Formação Integrada, ao mesmo passo que retoma a questão das competências:

Neste sentido, todo processo formativo é alicerçado nos princípios pedagógicos da Interdisciplinaridade, da Contextualização e da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, materializados por meio de uma práxis pedagógica fundamentada no diálogo e numa metodologia orientada para abordagens teóricas e práticas, capaz de promover uma aprendizagem significativa para os profissionais em formação.

[...]

Assim, a organização curricular descrita a seguir prima pelo processo de ação-reflexão-ação, com uma constante mobilização e articulação de conhecimentos, competências, habilidades e valores em crescentes níveis de complexidade. (IFPE, 2014b, p. 26-27).

O que se percebe, a partir da subcategoria “integração de saberes”, com relação à abordagem do currículo integrado nos documentos analisados, reiterando que não há menção expressa ao termo Currículo Integrado, o Decreto nº 5154/2004 traz, em seu artigo 4º que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio a ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, deverá observar as diretrizes curriculares nacionais de modo que assegure

“simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.”

Seguindo a mesma linha, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, além de mencionar o projeto pedagógico unificado, diz que:

Os cursos assim desenvolvidos, com projetos pedagógicos unificados, devem 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. (BRASIL, 2012c, p. 4).

Ao observar as Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFPE não foi possível constatar nenhuma diretriz relacionada aos direcionamentos supracitados, e no PPC, onde se tem o currículo organizado por eixos, quais sejam, base comum, base diversificada e base tecnológica, traz a orientação quanto as componentes curriculares do ensino médio, não havendo direcionamento para como ocorrerá sua integração com o ensino profissional:

Os Componentes Curriculares do nível Médio devem ser articulados de uma forma harmoniosa e interdisciplinar, de modo a construir, nos estudantes, a visão necessária do universo dos conhecimentos científicos e da sua relação com a compreensão e atuação no mundo concreto, no mundo do trabalho, em sua futura atividade profissional, e na construção e utilização das tecnologias modernas. (IFPE, 2014b, p. 19).

E, na descrição da estrutura curricular, é possível identificar ainda a presença constante da divisão entre os eixos e da dificuldade de integração curricular do ensino profissional com o propedêutico, o que pode caracterizar uma mera junção de conteúdos, para oferta simultânea, e não uma integração curricular:

A base comum apresenta uma carga horária de 2754 horas-aula e está organizado de modo a promover a apropriação de conhecimentos gerais e científicos básicos para a formação da educação de nível médio e considerados pré-requisitos de conteúdos que serão ministrados nas demais etapas; a parte diversificada possui 522 horas-aula com características que apoiarão os conhecimentos que serão trabalhados na sequência; a base tecnológica com carga horária de 2070 horas-aula, fornece os elementos profissionais suficientes para a formação do Técnico de Segurança do Trabalho considerando os aspectos da profissão na região e seus aspectos de contemporaneidade associados. (IFPE, 2014b, p. 27).

Deste modo, as informações contidas nos documentos analisados sugerem a dificuldade de integração entre o ensino geral e o ensino profissional no Ensino Médio Integrado, e, portanto a dificuldade de materialização da Formação Humana Integral conforme suas concepções teóricas, reiterado pela presente fragmentação dos saberes e pela presença ainda do apelo tecnicista da educação profissional, representado os conflitos presentes no âmbito da educação, que ora pendem para o lado da formação integral, ora para os anseios do mercado de trabalho, corroborando para a manutenção da dicotomia historicamente presente na educação brasileira, ainda que se tente caminhar em direção oposta.

4.2 As percepções dos sujeitos da pesquisa

Nesta seção tem-se a análise e discussão das informações coletadas na pesquisa de campo realizada através de entrevistas semiestruturadas com os membros da comissão de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Segurança do Trabalho Integrado do IFPE *Campus* Recife (PPC - 2014), todos integrantes da formação técnica, por meio da qual foi possível identificar as concepções de formação percebidas por esses sujeitos e a forma pela qual se apropriaram do processo de construção do PPC, em atendimento ao segundo objetivo específico desta pesquisa.

Foram levantadas informações sobre o processo de reformulação do PPC e suas motivações, sobre capacitação para construção do documento, sobre as diretrizes curriculares, sobre currículo integrado, e sobre a formação integral e seus princípios.

Deste modo, foram realizadas 05 entrevistas, com todos os membros da referida comissão, que compreendia 03 professores do ensino técnico, dentre eles o coordenador do curso e o chefe de departamento ao qual pertence o curso, a pedagoga responsável pelo curso e a técnica em laboratório também do curso, à época. Os participantes da pesquisa estão nomeados como Sujeito 1, 2, 3, 4 e 5, a fim de preservar suas identidades.

Após análise das informações coletadas com as falas dos sujeitos da pesquisa e, a partir da análise de conteúdo, foram definidas as seguintes categorias empíricas: A. Concepção de Formação; B. Processo de Construção do PPC e C. Conteúdos. Para cada categoria foram destacadas as subcategorias, conforme resumido no QUADRO 4, relacionadas às unidades de registro que às evidenciavam, tendo como base o referencial

teórico adotado, de maneira a destacar as aproximações e também as contradições encontradas.

QUADRO 4: Percepções dos sujeitos da pesquisa quanto à formação e à construção do PPC

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
A. Concepção de Formação	A.1. Formação integral como formação geral e profissional
	A.2. Trabalho como atividade laboral/emprego
	A.3. Pesquisa e extensão como alternativas ao estágio obrigatório
B. Processo de Construção do PPC	B.1. Procedimentos para construção
	B.2. Motivação legal e adaptação ao mercado de trabalho
	B.3. Capacitação da equipe
	B.4. Construção democrática e participativa
C. Conteúdos (Ementas)	C.1 Compreensão das diretrizes curriculares
	C.2. Currículo integrado como junção da Educação Profissional e Propedêutica
	C.3. Foco no conteúdo

Fonte: Elaboração da autora (2020)

Nos tópicos seguintes segue o resultado da análise das informações coletadas nas entrevistas a partir das unidades de registro referentes à concepção de formação construída no processo de elaboração do PPC e do currículo pelos sujeitos da pesquisa, agrupadas de acordo com a semelhança semântica em que aparecem em cada unidade de contexto (entrevistas) onde é possível observar a citação.

4.2.1 A concepção de formação pelos sujeitos da pesquisa

Dentre as falas relacionadas à subcategoria “formação integral”, é senso que se trata de uma formação que abrange a formação profissional e a formação geral, e, para a maioria, essa formação permite a construção de um ser humano mais crítico e cidadão, entretanto, cabe destacar que as falas sugerem uma visão de formação integral como a junção da educação profissional com a propedêutica, não sendo possível verificar a compreensão da formação integral, de acordo com o embasamento teórico que permeia esta pesquisa e no qual se

baseiam os documentos orientadores e institucionais do IFPE, concepção de formação esta que contempla tanto os aspectos da formação geral quanto da formação profissional, mas de maneira integrada.

O termo formação integral pra mim, por se tratar de educação profissional, principalmente considerando no ensino médio, seria esse, que eu teria dois grandes pilares, a formação cidadã e a formação profissional [...] (SUJEITO 2, 2020).

Educação integral vai além da formação para o trabalho, aborda mais de uma dimensão da formação humana. (SUJEITO 4, 2020).

Bom, muito parecido com a questão anterior, só complementando, a formação integral é você fazer, tanto uma formação técnica ou tecnológica, como também uma formação geral propedêutica, de maneira tal que, ao término dessa formação integrada ao ensino médio, você saia em condições de exercer uma profissão de nível médio, técnica, mas também saia preparado, ou, assim, “preparado” pra enfrentar uma formação superior, enfrentar um ENEM [...] (SUJEITO 5, 2020, grifo nosso).

Essa visão vai de encontro à formação integral, conforme posto por Ciavatta e Ramos (2005), que consideram como concepção de educação integrada a que sociabiliza trabalho, ciência, cultura e tecnologia através do trabalho como princípio educativo, com o objetivo de superar a dualidade na educação a partir de uma “efetiva reforma moral e intelectual na sociedade” (*Ibid.*, p. 32), uma vez que o que se tem visto é a sustentação de políticas “de cunho economicista e pragmático” (*Ibid.*, p. 34), distanciando-se dos princípios que embasaram a revogação do Decreto nº 2.208/1997, que viam o ensino médio integrado como uma “travessia para a politecnia” (*Ibid.*, p. 34). Embora tenha se constatado que os documentos norteadores, do processo de construção do PPC, apresentam a incorporação dos princípios da formação omnilateral, mesmo que apresentando algumas contradições, não se percebe a apropriação dessa concepção de formação pelos sujeitos da pesquisa, quando o que se busca é uma formação humana, em contraponto à uma formação de caráter tecnicista e economicista, vista como garantia de emprego.

No mesmo diapasão, Manacorda (2013) diz que essa formação omnilateral torna-se possível a partir de uma escola capaz de unir cultura e trabalho, sendo “realizada sua opção por uma escola única de cultura geral humanística, ‘no sentido amplo e não somente no sentido tradicional’, isto é definida a solução racional da crise do princípio educativo” (*Ibid.*, p. 178, grifo do autor), reiterando o sentido de se ofertar uma educação que contemple os aspectos tanto da cultura quanto do trabalho.

Seguindo com a categoria Concepção de Formação, a maioria dos sujeitos da pesquisa compreende a subcategoria “trabalho” como atividade laboral, vinculada a emprego, o que vai de encontro ao significado ontológico de trabalho apresentado e buscado nos documentos analisados, com exceção, do PPC, que sequer faz menção ao termo, sendo, portanto, um reflexo do trabalho produzido pelos indivíduos pesquisados, revelando a necessidade de uma compreensão teórica dos princípios defendidos pela instituição escolar:

[...] no meu entendimento o trabalho em si é fundamental para a formação desses alunos porque eles começam muito novos, principalmente os alunos do integrado, eles começam muito novos na escola, então são adolescentes ainda, então é... passar pela experiência do mercado, passar pela experiência do estágio, de pesquisa, de extensão, de laboratório, de monitoria, é fundamental [...] (SUJEITO 1, 2020).

[...] estar trabalhando significa ter sido, por assim dizer, acolhido por um princípio educacional, por um princípio educativo, lembrando que o aperfeiçoamento de suas qualidades como elemento, como cidadão trabalhador exige também um princípio de aperfeiçoamento educacional, não só o aperfeiçoamento dele, enquanto profissional, e sim a manutenção dele no *status quo* do mundo do trabalho [...] (SUJEITO 2, 2020).

A maioria do conhecimento que nós temos é voltado pra que a gente se integre a uma sociedade, e a sociedade ela exige da gente trabalho, porque se não houvesse trabalho, não haveria produção, então produção em todos níveis, então é necessário ensinar como se trabalhar, todo mundo passa por isso, e uma pessoa preparada para o trabalho é muito mais valorizada na sociedade. (SUJEITO 3, 2020).

Com relação à subcategoria “pesquisa e extensão”, embora a maioria dos sujeitos tenha considerado que houve o fortalecimento das mesmas, as falas revelam uma incongruência quando deixam claro que esta foi uma das alternativas criadas para substituir a necessidade do estágio curricular obrigatório, o que vai de encontro à necessidade de fortalecimento da pesquisa e extensão pelo seu princípio pedagógico, na construção da autonomia intelectual dos estudantes, reiterando mais uma vez o conflito entre a compreensão dos sujeitos e os princípios de formação perseguidos pela escola, inclusive em seus documentos norteadores:

Eu acredito que sim, muito, favoreceu bastante, né, inclusive eu acho que fortaleceu, principalmente a questão da pesquisa e extensão como alternativas para o estágio curricular, porque antes não era assim. (SUJEITO 1, 2020).

Favoreceu sim a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, agora o favorecimento foi assim, como se fosse uma semente que foi plantada, né... eu acredito que, na estrutura do PPC atual, não existe,

digamos assim, o reforço, a necessidade e a evidenciação desse tipo de ideia e de necessidade [...] nos atuais moldes do que está escrito, a prática profissional pode ser feita, ou por meio do estágio supervisionado em empresas específicas, ou esse estágio supervisionado pode ser substituído por atividades de ensino, pesquisa e extensão. (SUJEITO 2, 2020).

Quanto à articulação ensino, pesquisa e extensão, creio que no novo PPC de segurança do trabalho houve um pouco de favorecimento porque foi incorporada na prática profissional a possibilidade dos discentes fazerem atividades de pesquisa, extensão, monitoria e TCC para depois equiparar como estágio curricular obrigatório. (SUJEITO 4, 2020).

Assim, observa-se uma contradição entre a compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre a concepção de formação no Ensino Médio Integrado e a visão do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico, princípios estes fundamentais para a superação da divisão entre a educação profissional e a educação geral, e que, sendo o trabalho, em seu sentido ontológico e histórico, fundamental para a constituição do ser histórico e social, o que se procura é alcançar uma educação que promova a formação integral, integrando trabalho, ciência, cultura e tecnologia, compreendendo ser o ensino médio integrado à educação profissional um caminho para se alcançar a omnilateralidade, demonstrando a necessidade de aprofundamento, perante a comunidade escolar, desses fundamentos.

Percebe-se, desta forma, que os debates desenvolvidos em torno de uma educação voltada para a construção do ser histórico e social e da omnilateralidade, tendo o trabalho, em sua perspectiva ontológica e histórica, enquanto princípio educativo, a partir dos quais se desenvolveram as propostas para uma educação voltada para a formação humana integral dos estudantes, visando superar a separação historicamente imposta entre a educação geral e a educação profissional, apresentando-se, como um caminho através do qual se vislumbrou essa possibilidade, o ensino médio integrado à educação profissional, concebido como o caminho em direção à escola unitária, ainda encontram obstáculos para a sua materialização, e não alcançam toda a comunidade acadêmica em sua prática, ficando, muitas vezes, restrito à letra dos documentos norteadores.

Diante do exposto, ao se analisar o corpus da pesquisa em relação aos princípios da formação humana integral, a forma como estes aparecem nos documentos norteadores do processo de construção do projeto pedagógico de curso e a maneira como são percebidos pelos sujeitos da pesquisa, pode-se inferir que existem lacunas a respeito da compreensão teórica dos princípios da formação humana integral que foram, inclusive, materializadas no PPC, como é o caso do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio

pedagógico, e, embora que, de maneira simplificada, tenham compreendido o que se deseja de uma formação integral, demonstraram a necessidade de um reforço teórico sobre o tema como forma de balizar o conhecimento acerca dos princípios da Formação Humana Integral como concepção de formação na qual de baseia e se organiza o Ensino Médio Integrado e, portanto, no projeto pedagógico do curso, convergindo também com o que preconizam os documentos que orientam processo de elaboração.

Faz-se necessário compreender que essa concepção de formação tem como finalidade superar a divisão histórica entre a ação de pensar e a ação de executar, e a redução da educação profissional como preparação para o trabalho, considerando apenas o seu aspecto operacional, portanto, profissionalização, neste caso, faz contraponto a uma redução para atender o mercado de trabalho, logo, “a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico evidencia-se a unicidade entre as dimensões científica-tecnológica-cultural.” (RAMOS, 2014c, p. 90).

Portanto, acompanhando o pensamento de Frigotto (2001), que coloca o surgimento da dicotomia na educação a partir da dualidade da própria sociedade, e prossegue abordando alguns aspectos que julga serem importantes para a superação desse estágio dual levando em consideração que o caminho é seguir em busca de uma Educação Profissional Emancipadora, destaca-se: a) que ela seja crítica à sociedade então dominante (Capitalista), que tem como foco a lógica do mercado ao invés do ser humano, da democracia e da igualdade; b) que a educação reitere os princípios de uma educação básica “pública, laica, gratuita e universal, centrada na ideia de direito subjetivo de cada ser humano.” (*Ibid.*, p. 82). Que essa educação proporcione a emancipação humana através de uma formação “omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático” (*Ibid.*, p. 82); c) formação profissional junto da educação básica, agregando a dimensão ético-política no processo de formação de sujeitos autônomos e capazes de construir uma sociedade que tenha como base a democracia, a solidariedade e a igualdade; d) a Educação Profissional não pode estar focada em geração de emprego; e) a educação, seja geral ou profissional precisam articular “as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas” (*Ibid.*, p. 83).

4.2.2 O processo de construção do PPC pelos sujeitos da pesquisa

Ao analisar o processo de construção do PPC pelo olhar dos sujeitos da pesquisa, os mesmos o descreveram, na subcategoria “procedimentos para construção”, como sendo iniciado através da constituição de uma comissão, e a partir dela elaborado um calendário de reuniões, com divisões de tarefas para a concepção do documento, apontando na direção de um planejamento participativo, embora a falas revelem a existência de um processo mecanizado e ausente das reflexões necessárias em função das intenções de intervenção para modificação da realidade e da concepção de formação dos estudantes, bem como de estratégias para a composição deste instrumento integrador:

O primeiro passo foi abrir uma comissão composta de uma pedagoga e alguns professores da área específica de segurança do trabalho, e uma vez aberta essa comissão a escolha dos membros foi pela experiência de Instituto Federal e a experiência de mercado de trabalho, é... quanto mais experiente, melhor para compor a comissão, além do coordenador do curso. Estabeleceu-se um calendário de reuniões, e nesse calendário de reuniões foram distribuídas tarefas [...] (SUJEITO 2, 2020).

[...] e aí instituiu-se uma portaria, portaria composta por alguns professores do curso, o coordenador, o chefe de departamento, e eles passaram a se reunir [...] (SUJEITO 5, 2020).

Deste modo, após a análise dos documentos orientadores do processo de construção do PPC, aliado ao relato desse movimento pelos sujeitos da pesquisa, percebe-se que existe uma necessidade de apropriação, pela comunidade acadêmica, das implicações, discussões e reflexões necessárias para a construção de um instrumento com potencial para modificação de uma realidade, conforme pontuado por Vasconcellos (2013) e Veiga (2013), que dividem o processo de elaboração do documento em três etapas, já discutidas anteriormente no referencial teórico. É preciso iniciar por um ato situacional, que fará a análise da realidade, passando para o ato conceitual, responsável pela projeção de finalidade, culminando com o ato operacional, ou seja, o plano de ação para colocar em prática os objetivos traçados, e no mesmo caminho está Libâneo (2013), trazendo como necessário o diagnóstico da realidade e a necessidade de discussão e negociação.

Conforme já exposto, chama a atenção nesta pesquisa, dentro do âmbito da busca, através do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, pela superação da dicotomia entre o ensino geral e o profissional a fim de se alcançar a formação integral, o fato de haver uma comissão técnica, responsável pela elaboração do PPC do curso técnico integrado, e outra comissão geral, responsável pela elaboração do currículo da formação geral, corroborando com a ideia de separação entre a educação propedêutica e técnica, sendo

revelado pelas falas, à falta de discussões e reflexões, no âmbito da construção do projeto, entre as duas comissões, sobretudo quanto à integração, o que vai de encontro ao pressuposto para elaboração do PPC, colocado por Ramos (2014c) que diz ser necessária a adesão de gestores e docentes da educação profissional e da propedêutica na discussão e elaboração coletiva das estratégias acadêmicas e científicas da integração:

[...] uma comissão formada lá no departamento de formação geral, que era responsável pelas ementas, pela grade curricular, pela matriz curricular, ementas, etc, das disciplinas da formação geral, né[...] (SUJEITO 2, 2020).

Em 2013, devido a novas orientações legais do MEC, a Pró-reitoria de ensino – PRODEN solicitou que todos os cursos de nível médio integrado fossem reformulados, para isso o Campus Recife criou uma comissão geral, e solicitou das coordenações de curso para criarem suas comissões locais, que organizaram cronogramas de reuniões pra tomarem decisões e encaminhamentos necessários. (SUJEITO 4, 2020). (Q1E4).

Neste diapasão, Moura (2013) diz que o Ensino Médio Integrado, como o caminho para a omnilateralidade, enfrenta diversos obstáculos em sua materialização. Primeiramente tem-se a disputa política direta com o capital, pois esse tipo de formação não lhe convém, o que o faz agir em defesa de sistemas de educação profissional mais alinhados com suas prerrogativas de atendimento imediato às demandas mercadológicas, o que se reflete nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Segue o autor colocando ainda que, em relação às orientações, até então, viram-se contradições, ora pendendo para o lado formação humana integral e, ora para o lado da defesa da qualificação dos trabalhadores, o que, no fundo, irá refletir os interesses do capital, desconectando-se da proposta da formação humana integral, mantendo-se as disputas no campo da educação.

Vasconcellos (2013) e Libâneo (2013), por sua vez, apontam a importância da sensibilização dos sujeitos que irão colaborar na construção do PPC, de modo que estes precisam tomar conhecimento das necessidades e demandas sociais e da comunidade, incluindo a escola, e Veiga (2013), complementa ao trazer a necessidade de se haver um embasamento teórico-metodológico e, portanto, pesquisa, estudos, reflexões e discussões com a comunidade de modo a obter adesão à construção de maneira conquistada, e não imposta.

Neste sentido, se destaca a compreensão, pelos sujeitos da pesquisa, da subcategoria “motivação” que levou à reformulação deste projeto pedagógico de curso. Sabe-se que, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio seriam obrigatórias a partir do ano de 2013 e,

portanto, os PPC precisariam passar por uma adequação para o atendimento a esta normativa, no entanto, embora a maior parte do grupo reconhecesse a motivação legal, teve papel de destaque nas falas, a motivação também pela adequação ao mercado de trabalho local, fator que vai apoiar a questão do desenvolvimento de competências, favorecer o tecnicismo e, portanto, ressaltar a necessidade de embasamento teórico sobre Formação Humana Integral, na qual o trabalho é uma das dimensões, e sobre o tipo de intencionalidade que se espera encontrar imbuída no projeto, coadunando com Vasconcellos (2013). Concluindo, Veiga (2013, p.9) diz que o “processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo”, e o reflexo da fala da autora é revelado nas falas dos sujeitos da pesquisa:

[...] então teve alteração na legislação, o arranjo produtivo local mudou, teve muitas é... muitas ofertas de emprego, o aquecimento industrial em SUAPE, a construção civil estava extremamente aquecida, então a gente tava vivendo num novo contexto [...] (SUJEITO 1, 2020).

As ementas que nós tínhamos eram de 2003, e precisávamos nos atualizar, pois em relação aos currículos de outros cursos de segurança, estávamos um pouco defasados em relação ao mercado na oferta de informações sobre segurança nas novas indústrias. (SUJEITO 3, 2020).

Bem, como faz muito tempo eu realmente não tenho esse detalhamento, mas, que eu me lembre, o curso precisava de uma reformulação porque o Estado estava passando por uma modificação no seu cenário industrial [...] e, acredito eu, também que existia uma exigência legal pra essa reformulação também, os PPCs dos cursos integrados [...] (SUJEITO 5, 2020).

Portanto, não se vê materializado nas falas dos sujeitos da pesquisa o pressuposto, na elaboração do PPC, que trata de “não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida” (RAMOS, 2014c, p. 101), revelando a força ainda da redução da educação profissional à constituição do emprego, em seu caráter operacional, pelo destaque dado ao mercado de trabalho em detrimento à formação do sujeito em sua dimensão integral, não se observando, neste sentido, discussões sobre essa concepção de formação.

Na subcategoria “capacitação da equipe”, outro fator tratado como relevante na constituição do grupo foi a necessidade de apropriação da legislação relacionada ao PPC e ao currículo, conforme já mencionado neste tópico pelos documentos norteadores do processo de construção, e reiterado pelas falas de Libâneo (2013), Vasconcellos (2013) e Veiga (1998), fato este não refletido na realidade da comissão, que, embora tenha tido todo o suporte da

pedagogia, que aparece como protagonista desse requisito, não discutiu, refletiu ou se apropriou das implicações da legislação, e documentos norteadores, sobretudo, das diretrizes curriculares, o que pode ter influenciado a manutenção do pensamento voltado para competências, fortalecido a dicotomia entre o ensino profissional e o propedêutico, e revelado a dificuldade de compreensão dos princípios teórico-metodológicos para a formação integral como base para a construção do PPC e currículo integrado:

[...] capacitação não, capacitação, com treinamento, com carga horária, com conteúdo programático, não, capacitação não, mas a gente tinha é, o suporte da ASPE né, da assessoria pedagógica [...] (SUJEITO 1, 2020).

Não houve nenhuma capacitação formal para a comissão trabalhar né... isso inclusive é algo que hoje, quem participou da comissão, vislumbra como algo extremamente necessário né [...] (SUJEITO 2, 2020).

Não houve uma capacitação das comissões, o que ocorreu foi um estudo, pela equipe pedagógica, das diretrizes curriculares nacionais, e cada pedagoga repassou as orientações necessárias para as comissões dos cursos, que cada uma acompanhava. (SUJEITO 4, 2020).

Neste sentido, Vasconcellos (2013) destaca a importância de haver uma sensibilização da equipe responsável pela elaboração do projeto, e que esse momento deve preceder o processo de construção do documento.

Ressalta-se também a importância do currículo como parte integrante do projeto pedagógico de curso, conforme Libâneo (2013, p. 129) “a proposta curricular é a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas no projeto pedagógico”, ou seja, do ponto de vista progressista, o PPC é o instrumento, de acordo com o autor, capaz de promover a construção dos sujeitos históricos e, é a partir dele, que será materializada a formação integral, cuja possibilidade encontra-se no âmbito do currículo integrado e interdisciplinar, conforme complementado por Veiga (2001):

Entendemos que devemos romper com essa lógica conservadora, trabalhando o currículo de forma integrada e interdisciplinar, a fim de reduzir o isolamento e a fragmentação. Nesse sentido, compete aos professores discutirem os fatores que condicionam a seleção e a organização dos conteúdos curriculares. A escola não apenas reproduz o conhecimento, mas também deve ser vista como instância de produção de saberes. (VEIGA, 2001, p. 59).

Concluindo, Vasconcellos (2013) traz, na perspectiva crítica da dimensão estrutural do currículo, a intenção imbuída no PPC para modificação de uma realidade na busca pela formação integral, crítica e cidadã dos estudantes:

Na perspectiva crítica, ao contrário, a forma de se organizar o trabalho está estritamente vinculada à intencionalidade educativa. Assim, a partir de uma opção por um determinado horizonte formativo, busca-se a melhor forma de organizar as experiências escolares; a relação meio/fins, forma-intencionalidade é sempre posta em questão. (VASCONCELLOS, 2013, p. 134-135).

Deste modo, concorda-se com Ramos (2014c) em relação à necessidade de criação de tempos pedagógicos para a realização de trabalhos coletivos:

Assim, pensamos que a primeira providência é a geração de tempos e espaços docente para a realização de atividades coletivas. Por vezes pode ser pertinente a realização de seminários e encontros com convidados externos, tais como intelectuais e gestores da educação, proporcionando a discussão sobre concepções e políticas, oportunizando à comunidade escolar a apresentação de questões conceituais e operacionais, numa estratégia de envolvimento dos educadores e estudantes com o tema. Isto, entretanto, não é suficiente. Realizar oficinas, cursos e debates na esfera regional, reunindo diversas escolas é também profícuo. (RAMOS, 2014c, p. 100).

Por fim, na subcategoria “construção democrática e participativa”, a percepção do grupo foi que o processo se deu de forma coletiva, obtendo destaque entre as falas e confirmando o caminho apontado pelos documentos orientadores e pelo referencial teórico desta investigação, sobretudo em Veiga (2013), Libâneo (2013) e Vasconcellos (2013), reiterando o fortalecimento da autonomia da instituição de ensino.

Sim, eu entendo que sim, porque tinha uma comissão, as ementas elas não foram... não foram reformuladas apenas pelos membros da comissão, né, os membros da comissão transferiram é... a responsabilidade da revisão das ementas para os professores que ministravam né, aquelas disciplinas que tinham os eixos correlatos [...] (SUJEITO 1, 2020).

[...] foi algo absolutamente democrático, foi algo assim... muito bem construído, muito bem feito, foi uma reunião de um trabalho, assim, muito bonito, houve a participação massiva dos envolvidos né... repito, quem não participava da comissão queria contribuir [...] (SUJEITO 2, 2020).

Na minha opinião foi democrático sim, porque todos os professores receberam as orientações e participaram da elaboração das novas ementas. (SUJEITO 4, 2020).

Apesar disso, percebe-se que, por não haver uma apropriação dos princípios da Formação Humana Integral, o planejamento participativo, reiterado pela falta de discussões e reflexões do grupo acerca da concepção de formação que embasaria o processo de construção do PPC, não atinge os seus objetivos quanto à construção coletiva do projeto e do currículo integrado no contexto da formação omnilateral, pois, conforme posto por Ramos (2014):

Assim, faz-se necessário uma ação mais concentrada na escola, buscando na prática social e pedagógica do professor os elementos e os mecanismos de superação do estado de coisas presentes. A premissa que orienta o projeto de educação integrada é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional. (RAMOS, 2014c, p. 100).

Neste sentido, Veiga (2013), diz que o planejamento participativo é uma afirmação da autonomia pedagógica da escola, coadunando com Libâneo (2013), que aponta a participação como importante para a conquista da autonomia, fortalecendo as escolas.

Deste modo, no sentido da superação do paradigma técnico, e discorrendo sobre a autonomia escolar, Libâneo (2013) destaca que haja uma interação crítica com as orientações do sistema de ensino, de modo que “a autonomia fortalece as escolas, acentua o espírito de equipe, envolvendo os professores e demais educadores na responsabilidade em assumir um papel na organização do trabalho escolar não apenas na sala de aula, mas na escola como um todo” (Ibid., p. 133), complementando:

O projeto surge como forma de superação de um paradigma técnico (ou tecnicista) em que tudo o que a escola e os professores precisam fazer já vem estabelecido de cima. O projeto, numa perspectiva progressista, é o meio pelo qual os agentes diretos da escola tornam-se sujeitos históricos, isto é, sujeitos capazes de intervir conscientemente e coletivamente nos objetivos e nas práticas de sua escola, na produção social do futuro da escola, da comunidade, da sociedade. (LIBÂNEO, 2013, p. 133).

Portanto, de maneira geral, a partir dos documentos analisados e das falas dos sujeitos da pesquisa, percebe-se que o processo foi desenvolvido de maneira democrática e participativa, embora o grupo pudesse promover um debate mais amplo e reflexivo, contemplando o embasamento teórico relativo à concepção de Formação Integral, e à apropriação da legislação e do conteúdo dos documentos norteadores do processo, e ainda sobre o que é o e qual é a função do projeto pedagógico de curso, uma vez que se observa, nas falas, a presença constante do termo ementa, como será discutido no próximo tópico, refletindo a redução do currículo apenas a conteúdo escolar, que, apesar de ser um dos componentes do PPC, não é o único e tampouco se resume a conteúdo. Consequentemente, sem a compreensão, pela comunidade escolar, da concepção de formação que se busca imprimir no projeto, sobre o sentido da integração curricular enquanto integração das dimensões da educação propedêutica e técnica, e que terá sua análise aprofundada na próxima seção, além da revelada preocupação com o mercado de trabalho e com o desenvolvimento de competências, sai fortalecido o apelo tecnicista da educação profissional.

4.2.3 Os conteúdos pelos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa, que fazem parte exclusivamente do grupo responsável pela educação profissional, portanto, dentro da subcategoria “compreensão das diretrizes curriculares”, quando questionados a respeito da compreensão que tinham destas diretrizes, foram unânimes em afirmar que as orientações a respeito destas diretrizes partiram da assessoria pedagógica, como já foi comentado em tópico anterior, contradizendo, até mesmo as Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos do IFPE quanto à recomendação de apropriação desta legislação pela equipe.

Bem, as diretrizes curriculares, eu não lembro muito a gente ter discutido a respeito disso, de ter conversado sobre isso, né, porque tem uma resolução específica né, de diretrizes curriculares pra educação profissional integrada. [...] mas eu asseguro que a pedagoga, ela tinha total domínio sobre [...]. (SUJEITO 1, 2020).

A nossa atuação se restringiu a mudanças e atualizações necessárias ao ensino profissional, as disciplinas do ensino médio não foram abordadas. Como eu já falei anteriormente, não houve pra mim dificuldade em função, primeiro da experiência que eu tive na Maurício de Nassau na elaboração das ementas e da experiência de outros professores na equipe, segundo que havia uma pedagoga. (SUJEITO 3, 2020).

As dificuldades se deram em termos de auxiliar a comissão a entender certos princípios educativos presentes nas diretrizes curriculares nacionais e materializá-las no PPC [...] (SUJEITO 4, 2020).

Vê bem, eu não lembro detalhadamente essas diretrizes curriculares, como a gente falou, a gente não teve nenhuma capacitação, e essa parte legal quem deu toda assessoria foi a pedagoga que acompanhou a gente na reformulação [...] (SUJEITO 5, 2020).

Diante do exposto observa-se que não há uma adequada compreensão teórico-metodológica da concepção das diretrizes curriculares brasileiras, tampouco há uma reflexão sobre as mesmas e suas implicações na construção do PPC e na constituição do currículo, sendo fundamental esse entendimento para que a fundamentação não seja apenas de domínio da assessoria pedagógica, revelando a necessidade de que toda a comunidade escolar entenda que tipo de sujeito a instituição deseja construir, assim como se aproprie de todo o arcabouço teórico-metodológico que fundamenta essa concepção de formação e embasa a construção do PPC e do currículo integrado.

Para finalizar, foi possível observar a compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre o currículo, destacando a subcategoria “currículo integrado” que, de maneira geral, seria a junção das duas modalidades de ensino, o técnico e o propedêutico, no mesmo currículo, sem considerar os aspectos teóricos e metodológicos facilitadores da integração curricular, visto como uma única formação que contempla os dois aspectos, tendo como elemento integrador o trabalho como princípio educativo.

Mas assim, eu entendo que, anteriormente, a gente tinha um ensino muito, como é que eu posso dizer? Fragmentado, dividido, ciências humanas, ciências exatas, a parte relacionada a atividade física e afins, então eu entendo que... o meu entendimento sobre currículo integrado é fazer com que essas disciplinas, esses eixos eles se conversem [...] (SUJEITO 1, 2020).

No meu entendimento o currículo integrado tenta compor um ensino propedêutico com o ensino técnico de modo a propiciar uma formação mais plena e abrangente [...] (SUJEITO 4, 2020).

Bom, pra mim, currículo integrado, no meu entendimento, é o planejamento dos componentes curriculares de formação propedêutica e formação técnica ou tecnológica, é botar no papel essa formação, esse planejamento de forma a integrar as duas formações, a formação básica ou propedêutica [...] (SUJEITO 5, 2020).

Aliado a isso, não mencionaram de que forma poderiam materializar este currículo, destacando-se a subcategoria “foco no conteúdo”, com ênfase ao termo ementa para referir-se ao currículo, aparecendo, em apenas uma fala, orientações quanto a princípios metodológicos facilitadores da integração curricular, como contextualização e interdisciplinaridade, ainda que sob a orientação da pedagogia, percebendo-se que não há apropriação desses princípios por parte da equipe como um todo:

[...] eles recebiam a reformulação das ementas por parte dos professores, então, além dessa comissão, a demanda referente à reformulação das ementas, de como estruturar as ementas foi transferida para os professores, do curso, em cada um dos seus eixos, [...] (SUJEITO 1, 2020).

[...] elaboração da matriz curricular de âmbito técnico, elaboração das ementas das disciplinas técnicas [...] (SUJEITO 2, 2020).

Cada um na sua especialização ficou com a tarefa de elaboração, e, além disso, estas ementas iniciais foram alteradas e revisadas por outros professores. Assim, todos tiveram condições de fazer ou criticar as mudanças. (SUJEITO 4, 2020).

[...] e aí cada professor ficou com algumas ementas, também passamos algumas ementas pra os professores que não faziam parte da comissão, mas que eram pessoas consideradas especialistas na área daquela ementa [...]

Principalmente no curso integrado, contextualizar, ela falava muito a questão de contextualização, de interdisciplinaridade, então essas coisas eram sempre colocadas por ela [...] (SUJEITO 5, 2020).

Destaca-se, portanto, a necessidade de aprofundamento sobre a proposta de currículo integrado, especialmente sobre como é possível realizar essa integração entre o ensino propedêutico e o profissional, podendo ancorar a discussão em autores como N. Saviani (2010), Sacristán (2017), Moraes e Küller (2016) e Ramos (2005, 2014b, 2014c), que trazem como possibilidades a interdisciplinaridade e a contextualização, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Ramos (2014b, 2014c) discorrendo sobre a integração curricular, aponta a interdisciplinaridade como uma estratégia a ser utilizada para alcançar a integração, superar a dualidade, a hierarquização e a discriminação entre as disciplinas que compõem o currículo, voltando ao sentido epistemológico da integração, que é construir processos integradores, a partir da relação parte-totalidade, tendo como aliado a organização por eixo tecnológico, sendo isso posto como um desafio para o corpo docente, e Sacristán (2017), também a respeito da interdisciplinaridade no currículo integrado, que trata como sendo aquela possibilidade através da qual “os conteúdos aparecem relacionados aos outros de forma aberta” (*Ibid.*, p. 76).

Essa busca pela superação da realidade social pode utilizar-se do currículo integrado desenvolvido no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como ferramenta para a materialização da formação humana integral, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, na constituição do ser histórico e social.

Porém, de acordo com Moraes e Küller (2016), essa integração não pode ser vista como uma mera junção de disciplinas num mesmo currículo, fazendo uma transposição de campos do conhecimento já sistematizados e especializados, colocando o trabalho e a pesquisa como princípios dessa integração. Sendo consenso entre os autores que a interdisciplinaridade aparece como um recurso metodológico capaz de possibilitar a integração curricular, como colocado Ramos (2014b) e Nereide Saviani (2010) e, com base na dialética, a integração possibilita reconstruir a realidade a partir da relação entre as suas partes, na escola ativa e criadora, portanto, “ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão” (RAMOS, 2005, p. 119).

Concluindo, o currículo integrado figura-se como a ferramenta que tem a capacidade de possibilitar ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional alcançar a formação integral nos estudantes, sendo importante, conforme colocando por N. Saviani (2010), a apropriação pelos profissionais da educação dos fundamentos teóricos para formar e produzir conhecimento, além de convertê-lo em saber escolar.

Em virtude do exposto, pode-se afirmar que, em termos de planejamento do currículo integrado, ainda há campo para se avançar no desenvolvimento de orientações, assim como no campo da formação e desenvolvimento profissional da comunidade escolar, apta a trabalhar no planejamento curricular, no sentido da compreensão teórica dessa integração, e das ferramentas metodológicas que caminham no sentido da sua materialização.

Deste modo, não foi possível observar nesta investigação, que existe a superação da fragmentação entre o ensino médio e o ensino profissional, ainda que no ensino médio integrado, e que as ações que visam à promoção desta integração não alcançam os resultados práticos esperados, permanecendo no campo teórico e do planejamento, não sendo, a função histórica do ensino médio integrado à educação profissional, totalmente compreendida pela comunidade escolar, sobretudo para aquela dedicada exclusivamente à educação profissional, reiterando que o caminho a ser percorrido pela proposta de formação humana integral, através do currículo integrado no Ensino Médio Integrado ainda é longo e repleto de desafios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca da formação humana integral como concepção de formação que baseou o projeto de educação do Ensino Médio Integrado, sobretudo na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, apesar de não ser recente, e ter encontrado terreno fértil para desenvolvimento nos anos 2000, após a exarcação do Decreto nº 5154/2004, permitindo novamente a integração entre a educação profissional e o ensino médio, visualizada a partir do processo de produção dos projetos pedagógicos de curso, que englobam também os currículos integrados, apresentou-se como um desafio devido à falta de discussão ampla, pela comunidade escolar, sobre tal concepção de formação e sobre aspectos teóricos e metodológicos que embasam esse processo. Diante disso, a construção desta pesquisa e do Produto Educacional decorrente da mesma, apresentou-se como uma forma de ampliar a discussão a respeito da temática de construção desses instrumentos pedagógicos a partir de determinada concepção de formação.

A proposta de formação integral defendida pela Rede Federal tem como base o trabalho, em sua dimensão ontológica, como princípio educativo, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana, então é fundamental vivenciar o processo de construção desse projeto de educação, a partir do projeto pedagógico de curso, e das concepções de currículo, enquanto conteúdo e método, como forma de superar uma formação fragmentada, tecnicista e economicista, em detrimento de uma formação humana, desenvolvendo sujeitos omnilaterais.

A partir desse ponto de vista, destaca-se também que a proposta de formação humana visa ultrapassar a barreira da educação profissional reduzida a emprego, qualidade e produtividade industrial, submetida aos interesses imediatos do capital, centrando-se no ser humano integral, histórico e social.

Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível observar que é possível basear-se na formação integral como fomentadora dos processos pedagógicos que culminam na construção da proposta pedagógica e curricular, em seus objetivos, métodos e conteúdos, nos Institutos Federais a partir da análise dos documentos norteadores desses processos de construção, seja em nível nacional, seja em nível institucional, quais sejam: o Decreto nº 5154/2004, a Resolução nº 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFPE e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de

Segurança do Trabalho Integrado do IFPE *Campus* Recife (PPC - 2014), demonstrando haver, nos mesmos, os fundamentos da formação integral e as orientações quando à construção do projeto pedagógico e do currículo, embora se apresentem também, algumas contradições, ou até mesmo, ausências, revelando que ainda estão presentes os embates entre as forças antagônicas dentro da educação.

Com relação ao documento que trata das orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFPE, por sua destinação dar-se aos cursos técnicos subsequentes, sugere-se à criação de um documento específico para os cursos do ensino médio integrado, enfatizando a proposta dessa modalidade de ensino, assim como da concepção de formação integral, as premissas de uma construção coletiva e de integração curricular, incluindo recursos metodológicos.

Estando a concepção de formação humana integral baseada na indissociabilidade das dimensões da vida humana: trabalho, ciência, cultura e tecnologia, tendo o trabalho como princípio educativo como a base da construção do PPC e do currículo integrado, este projeto de educação foi discutido, nesta dissertação, no contexto dos documentos analisados, a partir dos quais foi possível constatar um alinhamento em relação aos princípios da formação integral, baseando o projeto de educação no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, fomentando a indissociabilidade entre ensino, trabalho, ciência e cultura. Há nos documentos o incentivo à construção democrática e participativa do PPC, no entanto, alguns conflitos quanto aos objetivos da formação integral são percebidos do ponto de vista das intenções quanto ao desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências, o que revela a presença dos conflitos entre forças hegemônicas e contra hegemônicas dentro da educação profissional. Por fim, em relação ao currículo, percebeu-se que não há clara menção ao currículo integrado, embora haja indicação de princípios teórico-metodológicos facilitadores da integração de conhecimentos.

A partir da análise das informações reveladas pelos sujeitos da pesquisa, que atuaram no processo de construção do PPC e do currículo do curso analisado, demonstrou haver a necessidade da inclusão e aprofundamento da discussão sobre a temática da formação integral e das concepções teórico-metodológicas de construção de projetos pedagógicos de curso e currículos, sobretudo para os cursos de ensino médio integrado, para que a comunidade escolar se aproprie de tais fundamentos, uma vez que há uma concepção equivocada da concepção de formação, que se acentua na prática dos sujeitos, durante a organização e condução do processo de construção do PPC e do currículo, corroborando para a manutenção

do pensamento tecnicista de uma educação profissional voltada para o mercado de trabalho como fator motivador do processo de reconstrução do PPC, baseando-se no desenvolvimento de competências para a execução de tarefas. Com base nisso, esta pesquisa coloca-se à disposição para colaborar uma vez que, dentro do projeto de educação defendido pela instituição, é preciso os sujeitos que nela atuam e para ela colaboram, conheçam os princípios da formação humana integral, e de que forma esta concepção embasa os processos de construção de projetos pedagógicos e currículos, considerando os objetivos, o conteúdo e os métodos, de modo que, a partir das partes possa se atuar na síntese da totalidade.

Como forma de atender às lacunas reveladas durante a análise das informações foi desenvolvido o produto educacional no formato da cartilha educativa “Trilhas para a Formação Humana Integral”, como material capaz de fomentar o aprofundamento das concepções de formação integral e dos princípios orientadores da construção do PPC e do currículo integrado, em conteúdo e método.

Na concepção da cartilha se levou em consideração as discussões teóricas de vários autores sobre a temática da formação integral, do projeto pedagógico de curso e do currículo integrado, assim como as sugestões para adequações referentes ao grupo que participou da testagem, com a finalidade de facilitar a sua aplicação e disponibilização para toda a comunidade escolar.

O produto educacional em sua versão final, após a testagem, é composto por discussões sobre: a problemática da educação profissional, a formação humana integral, o ensino médio integrado, o PPC e o currículo integrado, alinhando-se ao projeto de educação e de sociedade defendido pelo IFPE e pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no sentido da superação da fragmentação entre a educação profissional e a educação propedêutica, favorecendo a formação omnilateral, a partir da centralidade do sujeito.

Com o objetivo de facilitar a compreensão desse projeto de educação defendido com o ensino médio integrado, a proposta de uma cartilha apresentou-se como um material com múltiplas possibilidades de utilização, não estando restrito a uma única metodologia, podendo ser distribuído livremente entre a comunidade escolar ou fazer parte de programas de formação continuada, curso, oficinas, etc, podendo ter um alcance amplificado dentro da instituição.

A partir da testagem do Produto Educacional, por meio das respostas ao Formulário de Avaliação da cartilha, foi possível constatar a sua viabilidade enquanto instrumento balizador

dos conhecimentos acerca do projeto de educação buscado com o ensino médio integrado, e na promoção da formação humana integral, assim como ampliar o conhecimento da comunidade sobre instrumentos pedagógicos como o PPC e o currículo integrado.

Compreende-se que, embora seja fundamental que a comunidade escolar compreenda os projetos de educação e de sociedade defendidos pela instituição, é necessário fomentar e engajar a participação em programas de formação continuada, seja no âmbito do conhecimento das concepções de formação defendidas, seja no campo dos processos de construção dos instrumentos pedagógicos como o PPC e o currículo.

Conforme discutido no contexto teórico desta dissertação, é preciso defender o ensino médio integrado, e sua concepção de formação humana integral, como uma travessia para a concepção de escola unitária, superando um ensino fragmentado, e uma educação profissional reduzida à garantia de emprego. É preciso fomentar, nos projetos dessa educação, ou seja, no projeto político-pedagógico e no currículo, a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia na formação de sujeitos autônomos, para tanto é preciso a garantia de tempos pedagógicos para as discussões e atividades coletivas, e o desenvolvimento de propostas curriculares que permitam a integração dos saberes a partir da relação parte-totalidade.

Diante disso, sugere-se o aprofundamento desta temática perante toda a comunidade escolar, sobretudo entre os docentes, uma vez que, dentro do universo da docência para a educação profissional, os profissionais não licenciados, ou seja, os professores das disciplinas técnicas, em grande parte, não apresentam formação pedagógica que os tenha preparado previamente para o exercício da docência, e para lidar com o planejamento escolar a partir de instrumentos pedagógicos que não podem ser tratados e executados de maneira mecanizada, carecendo de um processo de ação-reflexão para a mudança de uma realidade, com base numa concepção de formação.

Por fim, conclui-se que, dentro da educação profissional, os embates permanecem e a defesa do ensino médio integrado encontra mais uma barreira a transpor, que é a reforma do ensino médio, em conjunto com a base nacional comum curricular para o ensino médio e a nova resolução que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica, que parecem ir à contramão da concepção defendida pela proposta de ensino médio integrado, defendida pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Deste modo, é preciso difundir e defender a proposta de educação para a formação humana integral dentro do ensino médio integrado, garantir discussões e reflexões de toda a comunidade escolar dentro dos processos de planejamento pedagógico para a

construção dos projetos pedagógicos dos cursos, dos currículos e, acima de tudo, fomentar entre os professores formas pelas quais seja possível integrar os conhecimentos para uma visão do todo, aproximando os professores do ensino técnico dos professores do ensino propedêutico, tendo a centralidade da educação nos estudantes, sujeitos históricos e sociais que estão sendo formados, como forma de resistência às atuais pressões sofridas pela educação profissional e tecnológica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo,SP: Boitempo, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da república, [2016]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Área: Área 46 - Ensino**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação, 2019. 12 p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 04 de setembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, 2012b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, 2012c. 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 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012d. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 06 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016**. Define as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 05 mar. 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2005. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 05 mar. 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DRAGO, Crislaine Cassiano. **Concepções de formação humana nas políticas de educação profissional e sua materialidade no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1528>. Acesso em: 08 out. 2018

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, Newton. O currículo em tempo de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, jul./ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568/20839>. Acesso em: 05 mar. 2019.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (Org.). **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho necessário**. Niterói-RJ, V.3, n.3, p. 1-26, 2005a. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>. Acesso em: 28 set. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 96, n. 32, p.1087-1113, out. 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Dimensões teórico-metodológicas da produção do conhecimento na educação profissional. MOURA, Dante Henrique (Org.) **Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016. p. 25-52.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.

IFPE. **Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI**. Recife – PE: 2012. Disponível em: http://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-_2009-2013.pdf/view. Acesso em: 21 jan. 2019.

IFPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Pernambuco 2014 - 2018**. Recife – PE: 2015. Disponível em: <http://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/desenvolvimento-institucional/pdi/pdi-completo-2014-2018.pdf/view>. Acesso em: 23 jan. 2019.

IFPE. **Orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos técnicos.** Recife-PE: 2014a. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/documentos-de-ambito-geral>. Acesso em: 23 jan. 2019.

IFPE. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado.** Recife-PE: 2014b. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/tecnicos/integrados/seguranca-do-trabalho/projeto-pedagogico>. Acesso em: 23 jan. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21 a 28, fev. 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: Americanismo e Conformismo.** Tradução Willian Laços. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013. (Coleção educação em debate).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia de científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e educação profissional dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo.** Porto Alegre: Artmed, 2010. *E-book*. p.58-79.

MOURA, Dante. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, Dante; FILHO, Domingos; SILVA, Mônica. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 08 mar. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. ed. revista e ampliada, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis.** 3. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares: referenciais para análise.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. *E-book*. p.42-57.

RAMOS, Marise. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 545-558, nov. 2007/ fev. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/13.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

RAMOS, Marise. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 207-218, jan./abr. 2014a.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**. Vitória, ES, ano 11, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014b.

RAMOS, Marise. **História e Política da Educação Profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014c. *E-book*. (Coleção formação pedagógica; v. 5)

RAMOS, Marise. A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024). **Holos**. Natal, Ano 32, v. 6, p. 3-21, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4982/1565>. Acesso em: 06 mar. 2019.

SACRISTÁN, Gimeno; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 1, p.131-153, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p.54-84, 2016. Disponível em:

<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>.

Acesso em: 04 mar. 2019.

SAVIANI, Dermeval, DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p.422-590, set./dez. 2010.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática: Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6. ed revista., Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção educação contemporânea)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed., São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Rosangela Santos da. **Projetos pedagógicos do curso técnico de nível médio em informática na forma integrada do IFAM: do escrito ao vivido pelos diferentes sujeitos**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, Manaus:IFAM, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/79>. Acesso em: 27 set. 2018.

SOUZA, José Vieira. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. VEIGA, Ilma; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 6. ed., Campina, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 215-238.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013. (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.) **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. 17. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 9-32.

VEIGA, Ilma. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. VEIGA, Ilma; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 6. ed., Campina, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 45-68.

VEIGA, Ilma. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.) **Escola: Espaço do projeto político pedagógico**. 17. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 9-32.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada

1. Como se deu o processo de reformulação do PPC do Curso Técnico em Segurança do Trabalho na modalidade integrada concluído em 2014 e vigente atualmente?
2. O que motivou o processo de reformulação do PPC?
3. Houve alguma capacitação ou preparação da comissão para a reformulação curricular com a finalidade de orientar este processo?
4. Em sua opinião, o processo de reformulação curricular ocorreu de forma participativa e democrática? Quem participou do processo de reformulação?
5. Que dificuldades e que facilidades você teve para compreender as diretrizes curriculares para a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio?
6. Qual o seu entendimento sobre o currículo integrado e sobre a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio?
7. O que você entende por formação integral?
8. O que você entende por trabalho como princípio educativo?
9. Em sua opinião, o processo de reformulação curricular favoreceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO –
Campus Olinda**
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
PRÉ-PROJETO PARA A LINHA DE PESQUISA ORGANIZAÇÃO E MEMÓRIAS DE
ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinado, responsável pelo menor _____, autorizo o (*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE Campus Recife*), por intermédio da aluna, Erika Brito Oliveira de Araújo devidamente assistida pelo seu orientador Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

1-Título da pesquisa:

A reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso Técnico integrado ao Ensino Médio e a formação integral: o legado do Decreto 5154/2004.

2-Objetivos Primários e secundários:

Analisar o processo de reestruturação curricular do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade integrada ao Ensino Médio, do IFPE Campus Recife e as suas interfaces com o Decreto 5154/2004.

- Investigar o Projeto Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, o Decreto 5154/2004 e as orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos técnicos do IFPE, em relação à perspectiva de Formação Humana Integral;
- Compreender como se deu o processo de reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio sob a perspectiva de Formação Humana Integral;

- Formular uma proposta de cartilha que possibilite a construção de um Projeto Pedagógico de Curso que fomente a formação humana integral nos estudantes, como produto educacional.

3-Descrição de procedimentos:

A partir de uma abordagem qualitativa, inicialmente será realizada uma pesquisa documental e pesquisa-participante, estando a primeira voltada ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e outros documentos relativos à estrutura e organização do currículo do curso, estando a pesquisa-participante voltada para os componentes da comissão de reformulação do PPC do Curso Técnico em Segurança do Trabalho na modalidade Integrada ao Ensino Médio, neste sentido, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores que compuseram a comissão de reformulação do PPC do referido curso. A análise das informações será realizada através de análise de conteúdo proposta por Bardin (1979), segundo a abordagem de Esteves (2006).

4-Justificativa para a realização da pesquisa:

Ressalta-se a relevância da pesquisa para professores, como forma de compreender como se dá a elaboração de PPC de curso técnico integrado ao Ensino Médio; para os alunos, como forma efetiva de compreender se e como ocorre a Formação Humana Integral, buscada a partir do embate de forças dentro da educação, sobretudo após a ascensão ao poder de um governo popular; para a instituição de ensino, como forma de verificar se as orientações perseguidas pelos documentos institucionais, balizados pela legislação nacional, estão sendo postas em prática dentro na escola; e, por fim, para a sociedade, como forma de entender, acima de tudo àquela parcela da população imbuída da defesa da escola pública e igual para todos, que tipo de cidadão está sendo formado, um instrumento de mercado ou um ser histórico social.

5-Desconfortos e riscos esperados:

A presente pesquisa não acarreta nenhum tipo de risco à saúde física ou psíquica dos participantes tendo em vista sua proposta unicamente pedagógica de investigação e intervenção. Conforme o exposto nos procedimentos teórico-metodológicos, a participação dos sujeitos da pesquisa ocorrerá por meio de entrevistas semi-estruturadas, com o intuito de trabalhar a formação humana integral.

Fui devidamente informado(a) sobre a inexistência de riscos em decorrência da minha participação na pesquisa.

6-Benefícios esperados:

Diante da importância da formação humana integral dos alunos possibilitada a partir de uma educação que busca a transformação, nesta pesquisa pretende-se analisar se, no projeto pedagógico de curso técnico na modalidade integrada ao ensino médio estão sendo concretizadas as práticas de integração curricular, como interdisciplinaridade, contextualização, trabalho e pesquisa como princípio educativo, e indissociabilidade entre trabalho, ciência, arte e cultura como formas de construção do sujeito histórico.

Esta pesquisa também visa contribuir com as práticas pedagógicas de docentes, através da elaboração de um caderno que conterà estratégias que possibilitem a integração curricular tendo em vista a formação humana integral. A elaboração desse caderno é um requisito para concluir a Dissertação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

7-Informações:

Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

8-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.

9-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.

10-Confiabilidade:

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.

11-Quanto à indenização:

Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

12-Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (participantes e pesquisadores).

13-Dados do pesquisador responsável:

Nome: Erika Brito Oliveira de Araújo

Endereço/telefone/e-mail:

Rua Professor Chaves Batista, 200, apto. 304, Várzea, Recife-PE

erika_oliverbr@yahoo.com.br, fone: (84) 99116 5352

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 da UNIT PE.

CEP/FTJG

Avenida Barreto de Menezes, nº 738, Prazeres, Jaboatão dos Guararapes-PE.

Telefone: (81) 98155-5378 – e-mail: cepfits@gmail.com

Recife, ____ de ____ de 201__.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

APÊNDICE C – Produto Educacional

Erika Brito Oliveira de Araújo
José Henrique Duarte Neto

TRILHAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Compreendendo a formação omnilateral para os estudantes do Ensino
Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio



TRILHAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Compreendendo a formação omnilateral nos estudantes do Ensino Médio
Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Erika Brito Oliveira de Araújo
José Henrique Duarte Neto

DESCRIÇÃO TÉCNICA

Este material é um produto educacional resultado da pesquisa de mestrado intitulada **A reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso Técnico integrado ao Ensino Médio e a formação integral: o legado do Decreto nº5154/2004**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - *Campus Olinda*.

Produto educacional: Trilhas para a Formação Humana Integral: Compreendendo a formação omnilateral nos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Área de conhecimento: Ensino

Público-alvo: docentes, gestores, técnicos administrativos, técnicos-administrativos educacionais e demais membros da comunidade escolar.

Finalidade: Socializar a concepção de formação humana integral, e as formas pelas quais é possível garantir a sua materialização na escola, com vistas à construção do PPC e do currículo.

Categoria: Cartilha educativa.

Registro do produto/Ano: Biblioteca Carolina Maria de Jesus do IFPE *Campus Olinda*, 2021.

Produção, organização e diagramação: Erika Brito Oliveira de Araújo

Avaliação do produto: 11 membros do IFPE *Campus Recife*, entre docentes e técnicos-administrativos em educação, e 03 membros da Banca Examinadora de dissertação.

Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais, assim como a proibição do uso comercial deste produto educacional.

Divulgação: meio digital.

Instituição envolvida: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)

URL: <https://educapes.capes.gov.br/>

Idioma: Português.

Cidade: Olinda/PE

País: Brasil



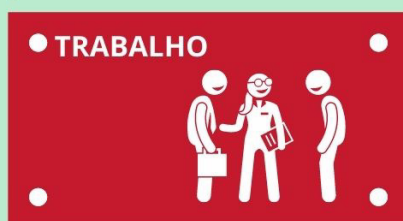
Trilhas para a Formação Humana Integral de Erika Brito Oliveira de Araújo e José Henrique Duarte Neto está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

Sumário

1	Apresentação	4
2	A problemática da educação profissional	5
3	O que é Formação Humana Integral	7
4	A inserção no Ensino Médio Integrado	9
5	Como materializar: PPC e Currículo Integrado	11
6	Legislação e Diretrizes	17
7	Considerações Finais	19
8	Referências	20

Apresentação

Este produto educacional é resultado da pesquisa de mestrado intitulada "A reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso Técnico integrado ao Ensino Médio e a formação integral: o legado do Decreto nº5154/2004", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertada pelo IFPE - *Campus Olinda*.



A pesquisa foi desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto, a partir da análise do processo de reestruturação do projeto pedagógico curricular do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade integrada ao Ensino Médio, do IFPE *Campus Recife*, e as suas interfaces com o Decreto nº5154/2004, revelando a importância da compreensão, por parte da comunidade escolar, dos princípios teórico-metodológicos que embasam a Formação Humana Integral.

Diante dessa perspectiva, pretende-se, com esta cartilha, permitir que a comunidade escolar tenha contato com a concepção de formação integral, e as formas pelas quais é possível garantir a sua materialização, desenvolvendo sujeitos omnilaterais, com vistas ao planejamento do PPC e do currículo. Por fim, é esperado que os sujeitos que fazem parte desta comunidade educacional apropriem-se dos conceitos aqui abordados, e reflitam de que forma podem fomentar, em suas práticas, o desenvolvimento integral dos estudantes, garantindo a concretização das concepções de formação e de sociedade defendidas pelo instituto.

A problemática da Educação Profissional

A Educação Profissional e Tecnológica, em sua gênese, representou o dualismo existente na educação brasileira entre a formação geral e a formação profissional, para o que é preciso refletir: se, por um lado, há a preocupação em atender as demandas do mercado de trabalho, por outro lado estão os estudantes, que precisam ser formados de maneira integral, enquanto sujeitos históricos, não reduzindo essa formação à produtividade industrial e à garantia de emprego.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), afirmam que, em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores, após a aprovação da Lei nº9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB), iniciou-se um intenso debate entre educadores e demais envolvidos na temática da educação profissional, culminando na exarcação do Decreto nº5.154/2004, a partir do qual foi possível a retomada da articulação entre o ensino médio e a educação profissional, sobretudo na modalidade integrada.

Os autores defendem que, de um lado da disputa estavam as forças progressistas, interessadas na formação integral, a partir da integração entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, e do outro lado estavam os interesses na manutenção da separação entre essas modalidades de ensino, reiterando a dualidade histórica.

Neste contexto surgiu o ensino médio integrado ao técnico, como uma forma superação da dualidade entre formação geral e formação técnica, numa concepção que integra as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, na busca do desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa concepção de formação integral, no ensino médio integrado, ganhou força a partir de 2008, através da Lei nº11.892, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na qual se pode destacar, em seu artigo 7º, inciso I, o objetivo de: “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).

Neste sentido, o IFPE busca desenvolver o saber científico, através do eixo pesquisa e extensão, e uma formação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, tudo isso ofertado através de uma educação pública e gratuita para todos.



De acordo com o PPPI: "A missão do IFPE é promover a educação profissional, científica e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, fundamentada no princípio da indissociabilidade das ações de ensino, pesquisa e extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e para o desenvolvimento sustentável da sociedade". (IFPE, 2012, p.36)



O que é Formação Humana Integral

É a concepção de formação que busca desenvolver os sujeitos em todas as dimensões da vida humana.

PRINCÍPIOS BÁSICOS DA FORMAÇÃO INTEGRAL

Integração

Segundo Ramos (2014b) a integração diz respeito a uma concepção de formação humana que tem como base todas as dimensões indissociáveis da vida humana, o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, no processo educativo.

O Trabalho, em seu sentido ontológico e histórico, como ponto de partida para a produção do conhecimento; a Ciência, como conhecimento sistematizado; a Cultura, como conjunto de representações e comportamentos de uma sociedade; e a Tecnologia, como transformação da ciência em força produtiva.

Trabalho como princípio educativo

O trabalho, no sentido ontológico, se trata da produção, em cada indivíduo, da humanidade que foi construída historicamente pela cultura humana, logo, é a transformação da espécie humana em indivíduo humano pela apropriação do conjunto de produção histórica e coletiva da humanidade.(DUARTE, 2013).

O trabalho, no sentido histórico, dentro da realidade capitalista, se transforma em fator econômico para produção da própria existência humana e, a partir de conhecimentos existentes, novos conhecimentos são produzidos. (RAMOS, 2014b).

O trabalho como princípio educativo deve orientar o projeto de educação comprometida com a formação integral.

Pesquisa como princípio pedagógico

De acordo com Demo (2006, p. 77 e 78) "é possível visualizar atitude de pesquisa e fomentá-la via processo educativo, como postura questionamento criativo, desafio de inventar soluções próprias, descoberta e criação de relacionamentos alternativos sobretudo motivação emancipatória a partir de um sujeito que se recusa a ser tratado como objeto".

Para Ramos (2014b) a pesquisa como princípio pedagógico é capaz de provocar nos estudantes curiosidade e inquietude, proporcionando uma visão aberta de mundo, de informações e de saberes, é, portanto, produção de conhecimento.

PRESSUPOSTOS PARA O PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL (CIAVATTA, 2005)

- 1 Que exista um projeto de sociedade visando a superação da dualidade de classes e a formação exclusivamente para o mercado de trabalho;
- 2 Manutenção, na legislação, da possibilidade de articulação entre ensino médio e educação profissional;
- 3 Adesão de gestores e professores a esse projeto;
- 4 Articulação de alunos e familiares;
- 5 Exercício da democracia participativa, articulando arte, ciência e trabalho como princípio educativo;
- 6 Resgate da memória escolar através da preservação documental;
- 7 Garantia de investimentos.

"A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar".
(CIAVATTA, 2005, p.9)



A inserção no Ensino Médio Integrado

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é fruto dos debates no campo da educação que tiveram como objetivo uma mudança estrutural na educação profissional brasileira, em busca de uma formação integral, tendo como base a indissociabilidade entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, a partir da exatidão do Decreto nº5.154/2004.

"No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que 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 enfocar 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". (RAMOS, 2014b)



Saviani (2003, p.138) relembra a gênese do ensino profissional, quando os trabalhadores precisavam receber educação para obterem o conhecimento necessário para a execução de suas tarefas no processo produtivo, colocando que nunca foi interesse que os trabalhadores conseguissem ir além dos saberes necessários à execução das tarefas que desempenhavam, ficando explícita a “divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam”. Desta forma foi se consolidando, na educação, a dicotomia entre o ensino profissional para os trabalhadores e o ensino científico-intelectual para a classe dominante, sendo esta última detentora da concepção e do controle do processo de trabalho.

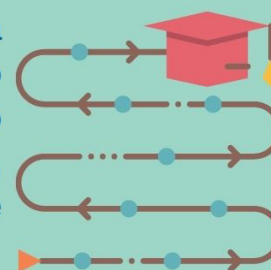
E a que se opõe o Ensino Médio Integrado?



"Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo." (SAVIANI, 2016, p.80)

Para Ramos (2008) é preciso superar uma formação que tenha como principal objetivo o desenvolvimento de competências para o atendimento a demandas oriundas do mercado de trabalho, e, uma das formas encontradas para trilhar esse caminho é o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

O Ensino Médio Integrado é um caminho para a superação da realidade atual, a partir da formação humana integral, capaz de promover a construção de um ser histórico capaz de dominar o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, além de compreender o seu papel na sociedade.



Como materializar: PPC e Currículo Integrado

"Não se trata simplesmente de se contextualizar conhecimentos científicos no trabalho e na cidadania – relações designadas como contextos –; aliás, nem o trabalho é delimitado como contexto, nem esta forma uma dualidade com a cidadania. Trabalho, ciência e cultura são dimensões da vida humana que devem ser integradas ao currículo e no currículo, tendo o trabalho como princípio educativo". (RAMOS, 2005, p. 776)

PPC	Currículo Integrado
Instrumento de afirmação da autonomia escolar: liberdade de ensino e pesquisa	Trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico
Construção democrática, participativa e coletiva	Interdisciplinaridade, como forma de relacionar parte e totalidade
Fruto das intenções da comunidade escolar para transformação da realidade	Contextualização, como forma de problematizar a realidade

Desafios do Currículo Integrado

(RAMOS, 2005)

- 1 Concepção do sujeito como ser histórico-social;
- 2 Ter como objetivo a formação humana a partir da indissociabilidade entre educação intelectual e profissional;
- 3 Ter o trabalho como princípio educativo;
- 4 Unidade entre conhecimentos gerais e específicos;
- 5 Baseado numa pedagogia que integre conhecimentos gerais e específicos;
- 6 Ter como fundamento diferentes técnicas, a partir do eixo trabalho, ciência e cultura.

Como metodologias possíveis para a materialização dessa integração, estão a interdisciplinaridade, a contextualização e as pesquisas, pois o currículo, enquanto conteúdo, não pode caminhar separado do método, enquanto trajetória de se alcançar a integração proposta.



Desenho do Currículo Integrado (RAMOS, 2005)

Problematizar fenômenos

Explicitar a teoria e conceitos estudados em múltiplas perspectivas problematizadoras, considerando cada campo científico, relacionando-os dentro de cada disciplina e em campos distintos a partir da interdisciplinaridade;

Situar conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, a partir de sua base científica, e sua apropriação tanto tecnológica, quanto social e cultural

A partir dessa localização e gama de relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas.

"Compreende-se assim, que o currículo deve se compor em todas essas dimensões: ciência, trabalho, cultura e tecnologia". (RAMOS, 2014a, p. 23)

O PPC, quando bem elaborado e executado, traduz a coletividade escolar e pode ser o instrumento da afirmação da Formação Humana Integral, “é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as ações, os procedimentos necessários à realização do processo de escolarização de todos os alunos.” (LIBÂNEO, 2013, p. 236).

Finalidades do PPC

(VACONCELLOS, 2013)



Resgatar a intencionalidade da ação



Instrumento de transformação da realidade



Resgatar a potência da coletividade



Dar referencial de conjunto para a caminhada



Ajudar a construir a unidade



Propiciar a racionalização dos esforços e recursos



Canal de participação efetiva, na medida em que há um referencial construído e assumindo coletivamente



Colaborar na formação dos participantes

O PPC parte de um marco referencial, seguido pelo diagnóstico e finalizado com a programação, ou seja, no cruzamento da realidade com a finalidade e o plano de ação, encontra-se o processo de elaboração, embora seja preciso destacar que não é possível separar perfeitamente essas dimensões, ou seja, “o plano de ação é filho da tensão dialética entre a realidade e a finalidade.” (VASCONCELLOS, 2013, p.35). “O projeto é justamente a forma de enfrentar a situação que se apresenta, visando sua transformação.” (*Ibid*, p.38).

Planejamento do PPC

(VEIGA, 2013; VASCONCELLOS, 2013)

1

Ato situacional - Diagnóstico

Análise da realidade para poder reconfigurá-la e fortalecê-la a partir de uma reflexão teórico-prática

2

Ato conceitual - projeção de finalidades

Leva em consideração o tipo de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem que se deseja

3

Ato operacional - Plano de ação

Diz respeito a execução do projeto, fruto de debates que demandam tempo, estudo, reflexão e aprendizagem através de um trabalho coletivo.

Pressupostos Norteadores do PPC

(VEIGA, 2013, p.22)

1

Filosófico-sociológicos, cuja educação seja um compromisso do poder público com a população para a formação de um cidadão participativo, respondendo a questões como: Para qual escola? Para qual sociedade?

2

Epistemológico, levando em consideração que a construção do conhecimento é feita de forma coletiva, então prega a socialização e democratização do saber;

3

Didático-metodológicos, a partir de trabalho interdisciplinar, concluindo que “há necessidade de ampliar a perspectiva e pesquisa como princípio educativo.”

Libâneo (2013, p. 227), coloca como uma recomendação inicial para a equipe de dirigentes e professores que, no início do processo, é preciso ter “conhecimento e sensibilidade em relação às necessidades sociais e demandas da comunidade local e do próprio funcionamento da escola, de modo a ter clareza sobre as mudanças a serem esperadas nos alunos em relação à sua aprendizagem e desenvolvimento”



Legislação e Diretrizes

<p>Constituição Federal de 1988</p>	<p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p>
<p>LDB N°9394 de 1996</p>	<p>Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.</p>
<p>Decreto N°5154/2004</p>	<p>Regulamenta a articulação do ensino médio com a educação profissional na modalidade integrada</p>
<p>Resolução CNE/CP n°4/2018</p>	<p>Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)</p>
<p>Resolução CNE/CP n°1/2021</p>	<p>Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.</p>

Considerações Finais

É necessário abandonar a concepção de formação como garantia de trabalho e trilhar o caminho para o desenvolvimento integral dos estudantes, tendo como base o princípio educativo do trabalho, e a indissociabilidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.



Passo 1

Compreender os princípios da formação integral

- Integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia
- Trabalho como princípio educativo
- Pesquisa como princípio pedagógico



Passo 2

Orientação para o PPC

- Construção democrática, participativa e coletiva
- Baseado numa concepção de formação humana integral
- Instrumento para transformação da realidade



Passo 3

Orientação para o currículo integrado

- Interdisciplinaridade
- Contextualização
- Trabalho, ciência, cultura e tecnologia
- Integração entre a formação profissional e propedêutica

LEITURA RECOMENDADA: História e Política da Educação Profissional, de Marise Ramos.

Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 05 mar. 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2005. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 05 mar. 2019.

DUARTE, Newton. **A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto N. 5.154/2004**: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho necessário**. Niterói-RJ, V.3, n.3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>. Acesso em: 28 set. 2018.

IFPE. **Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI. Recife – PE**: 2012. Disponível em: http://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-_2009-2013.pdf/view. Acesso em: 21 jan. 2019.

IFPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Pernambuco 2014 - 2018**. Recife – PE: 2015. Disponível em: <http://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/desenvolvimento-institucional/pdi/pdi-completo-2014-2018.pdf/view>. Acesso em: 23 jan. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p.106-127.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES. Vitória, ES, ano 11, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014a.

RAMOS, Marise. **História e Política da Educação Profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014b. E-book. (Coleção formação pedagógica; v. 5)

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politécnica**. Trabalho, educação e saúde, v. 1, n. 1, p.131-153, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p.54-84, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>. Acesso em: 04 mar. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013. (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3).

VEIGA, Ilma. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.) **Escola: Espaço do projeto político pedagógico**. 17. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). P. 9-32.

Ao se propor uma mudança com base no conhecimento humano, que pode ser obtido através da educação e da escola, é possível vislumbrar o desenvolvimento de uma concepção ampliada de mundo, ultrapassando os limites do senso comum e da mediocridade, libertando-se da superficialidade, caminhando rumo à omnilateralidade.



Contatos

Em caso de dúvida, sugestão, crítica ou comentário sobre esse material e, caso queira compartilhar conosco, ficaremos honrados em receber uma mensagem sua no endereço: erikaaraujo@recife.ifpe.edu.br

APÊNDICE D – Formulário de Avaliação do Produto Educacional**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO**

PRODUTO EDUCACIONAL: TRILHAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

***Obrigatório**

1. Qual o seu maior nível de titulação? *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino médio completo
- Ensino técnico
- Graduação incompleta
- Graduação completa
- Especialização incompleta
- Especialização completa
- Mestrado incompleto
- Mestrado completo
- Doutorado incompleto
- Doutorado completo
- Outro

2. Qual o seu vínculo atual com o IFPE Campus Recife? *

Marcar apenas uma oval.

- Técnico administrativo
- Técnico-administrativo em educação
- Docente
- Gestor
- Outro

3. O que você achou do conteúdo do material? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
 Bom
 Ruim

4. Você considera que a diagramação (esquema de cores, imagens, fonte, tamanho da fonte) favoreceu a exposição do conteúdo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

5. Na sua opinião, o material apresenta informações relevantes para a sua prática profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

6. Após a leitura, você considera que o material o/a levou a refletir sobre a concepção de formação humana integral? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

7. Após a leitura, você considera que o material o/a levou a refletir sobre o processo de planejamento do projeto pedagógico de curso e do currículo, segundo a perspectiva da formação integral? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

8. Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria ao material? *

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Você gostaria de sugerir alguma modificação no material? Utilize o espaço abaixo. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A – Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa

FACULDADE TIRADENTES DE
JABOATÃO DOS
GUARARAPES - FTJG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio e a Formação Integral: o legado do Decreto 5154/2004.

Pesquisador: ERIKA BRITO OLIVEIRA DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 28466219.0.0000.8727

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.892.610

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa com relevância científica para a área da educação.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o processo de reestruturação curricular do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade integrada ao Ensino Médio, do IFPE Campus Recife e as suas interfaces com o Decreto 5154/2004.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto de pesquisa apresenta as relações de riscos e benefícios de forma adequada, de acordo com a Resolução CNS n°466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em pauta tem um enfoque importante sobre a formação humana integral no que diz respeito ao no projeto pedagógico de curso técnico na modalidade integrada ao ensino médio estão sendo concretizadas as práticas de

integração curricular, como interdisciplinaridade, contextualização, trabalho e pesquisa como princípio educativo, e indissociabilidade entre trabalho, ciência, arte e cultura como formas de construção do sujeito histórico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as

Endereço: Avenida Barreto de Menezes, 738

Bairro: PRAZERES

CEP: 54.310-310

UF: PE

Município: JABOATAO DOS GUARARAPES

Telefone: (81)98155-5378

E-mail: cepfits@gmail.com

**FACULDADE TIRADENTES DE
JABOATÃO DOS
GUARARAPES - FTJG**



Continuação do Parecer: 3.892.610

normas descritas na Resolução CNS n° 466/12

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações para este projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS n° 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1485337.pdf	30/12/2019 11:00:18		Aceito
Outros	USO_ARQUIVOS.pdf	30/12/2019 10:59:15	ERIKA BRITO OLIVEIRA DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/12/2019 10:58:21	ERIKA BRITO OLIVEIRA DE ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	30/12/2019 10:57:43	ERIKA BRITO OLIVEIRA DE ARAUJO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	30/12/2019 10:55:22	ERIKA BRITO OLIVEIRA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INFRAESTRUTURA.pdf	30/12/2019 10:54:23	ERIKA BRITO OLIVEIRA DE ARAUJO	Aceito

Endereço: Avenida Barreto de Menezes, 738
 Bairro: PRAZERES CEP: 54.310-310
 UF: PE Município: JABOATAO DOS GUARARAPES
 Telefone: (81)98155-5378 E-mail: cepfits@gmail.com

FACULDADE TIRADENTES DE
JABOATÃO DOS
GUARARAPES - FTJG



Continuação do Parecer: 3.892.610

Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/12/2019 10:53:36	ERIKA BRITO OLIVEIRA DE ARAUJO	Aceito
Outros	CARTA_ANUENCIA.pdf	30/12/2019 10:53:06	ERIKA BRITO OLIVEIRA DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	30/12/2019 10:48:27	ERIKA BRITO OLIVEIRA DE ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JABOATAO DOS GUARARAPES, 02 de Março de 2020

Assinado por:
DIANA JUSSARA DO NASCIMENTO MALTA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Barreto de Menezes, 738
Bairro: PRAZERES CEP: 54.310-310
UF: PE Município: JABOATAO DOS GUARARAPES
Telefone: (81)98155-5378 E-mail: cepfits@gmail.com