



INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS ARACAJU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

THIALA CARVALHO DE MELO SILVEIRA

COMPREENSÃO DOS ALUNOS SOBRE O QUE É ENSINO INTEGRADO:
ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE

Aracaju

2020

THIALA CARVALHO DE MELO SILVEIRA

**COMPREENSÃO DOS ALUNOS SOBRE O QUE É ENSINO INTEGRADO:
ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE**

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

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ronise Nascimento de Almeida.

Aracaju

2020

Silveira, Thiala Carvalho de Melo.

S587c Compreensão dos alunos sobre o que é ensino integrado: estudo de caso no
Instituto Federal de Sergipe. / Thiala Carvalho de Melo Silveira. – Aracaju, 2020.
133 f.: il.

Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – Instituto
Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS.

Orientador: Prof. Dr^a. Ronise Nascimento de Almeida.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Ensino integrado. I. Instituto
Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS. II. Almeida,
Ronise Nascimento de. III. Título.

CDU: 377.36

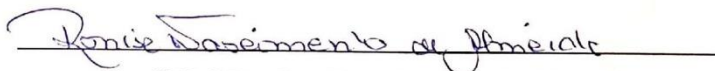
THIALA CARVALHO DE MELO SILVEIRA

COMPREENSÃO DOS ALUNOS SOBRE O QUE É ENSINO INTEGRADO:
ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE

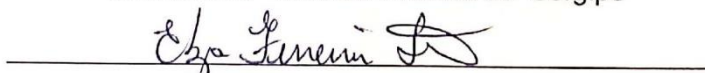
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Sergipe – Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2020.

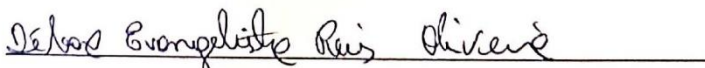
COMISSÃO EXAMINADORA



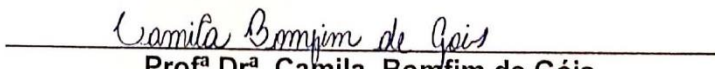
Profª Drª Ronise Nascimento de Almeida
Orientadora - Instituto Federal de Sergipe



Profª Drª Elza Ferreira Santos
Examinador Interno – Instituto Federal de Sergipe



Profª Drª Débora Evangelista Reis Oliveira
Examinadora externa – Universidade Federal de Sergipe



Profª Drª Camila Bomfim de Góis
Examinadora externa – Universidade Federal de Sergipe

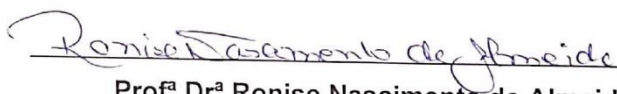
THIALA CARVALHO DE MELO SILVEIRA

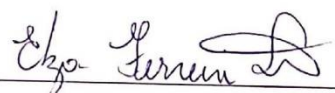
AFINAL, O QUE É ENSINO INTEGRADO?

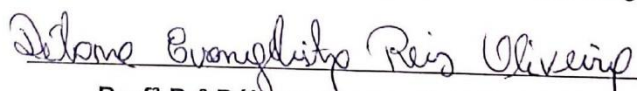
Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Sergipe – Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

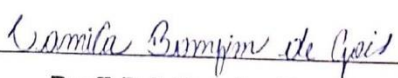
Aprovado e validado em 21 de fevereiro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA


Profª Drª Ronise Nascimento de Almeida
Orientadora - Instituto Federal de Sergipe


Profª. Drª. Elza Ferreira Santos
Examinador Interno – Instituto Federal de Sergipe


Profª Drª Débora Evangelista Reis Oliveira
Examinadora externa – Universidade Federal de Sergipe


Profª Drª. Camila Bomfim de Góis
Examinadora externa – Universidade Federal de Sergipe

Dedico este trabalho aos amores da minha vida, sem vocês “sou pá furada”!

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e da inteligência.

Ao meu marido, Andrés, por todo amor, companheirismo, paciência e incentivo. Por sempre me lembrar de que sou capaz, por sempre acreditar em mim, por sempre me elogiar por ser “pilla”. Eu te amo muito.

Aos meus pais, Benício e Janete, por serem minha base segura, por serem tão carinhosos e por me amarem incondicionalmente. Não sei descrever em palavras o privilégio de ser sua filha. Às minhas irmãs, Tati e Thais, minhas fãs de carteirinha, amo vocês. A todos de minha família, Vó, Vô postiço, Tias, Primas e Primos, Sogro e Sogra, por sempre torcerem por mim. Pensem em uma pessoa amada: sou eu! Sou privilegiada sim!

À minha orientadora por não me pressionar e entender minhas limitações. Serei sempre grata por você ter me acolhido quando eu quis desistir do mestrado. Obrigada por me convencer a não desistir!

Aos professores do mestrado, em especial a Elza, pelas palavras amigas, pelos puxões de orelha, whatsapps da madrugada, livros compartilhados, vídeos e convites para eventos. Nessa trajetória, você me ajudou a perceber que é preciso saber relaxar, abstrair, mudar o foco. Talvez você não saiba o tanto que me ajudou nesse caminho, mas foi muito! Obrigada.

Aos amigos do mestrado que comigo dividiram de tudo: memes, vídeos, livros, angústias, dicas, palavras de consolo e também de raiva. Vocês tornaram essa jornada muito mais leve e descontraída! Em especial às minhas coorientadoras amigas: Fabi, Dani Andrade, Ieda, vocês me ajudaram tanto e em tantos momentos que não consigo enumerar. Não posso esquecer da valiosa parceria de Caio, Grazi e Marise, vocês são muito generosos!

A todos os meus amigos, que entendiam as ausências, me incentivavam a continuar e torceram por mim no decorrer dessa jornada. São muitos e não quero correr o risco de esquecer alguém, então não vou citar nomes. Mas se sintam todos abraçados!

Aos gestores do *Campus* Glória por terem disponibilizado um espaço durante a palestra de acolhimento dos novos alunos para que o produto educacional fosse apresentado e avaliado.

Aos alunos do IFS/Glória pela ajuda com a pesquisa.

Muito Obrigada!

“A verdade é o todo”.

(Hegel)

RESUMO

O presente estudo, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), teve por objetivo geral elaborar um caderno pedagógico, visando promover junto à comunidade discente do curso integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Sergipe, *Campus Nossa Senhora da Glória*, um aprofundamento acerca das bases teóricas que embasam a proposta de ensino médio integrado à educação profissional. Para atender a essa proposta, foram delimitados quatro objetivos específicos, a saber: 1- identificar os motivos que levaram os estudantes a optar pelo IFS para a realização do ensino médio; 2- avaliar o que os alunos definem como “ensino integrado”; 3- identificar aspectos curriculares e práticas pedagógicas vivenciadas no curso integrado em Agropecuária; 4- elaborar um material textual direcionado aos alunos, contendo as bases teóricas que fundamentam a proposta do ensino integrado, visando tanto o entendimento quanto o fortalecimento dessa modalidade de ensino. O embasamento teórico da presente pesquisa apoia-se em autores do campo da educação, a exemplo de: Ciavatta (2012), Moura (2010, 2014), Ramos (2008, 2011, 2014), Machado (2010), Savianni (2007, 2013), Charlot (2013), Franco (2016) e Araújo (2014). Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa com abordagem quali quantitativa que teve por procedimento técnico o estudo de caso. Em relação aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e questionários. Os dados qualitativos foram analisados segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), e os dados quantitativos foram analisados através de estatística descritiva. Os resultados encontrados evidenciam que os alunos não compreendem de forma clara a proposta filosófica embasadora do ensino integrado, definindo-o tanto como uma “forma” de oferta educacional quanto como uma metodologia de ensino. Tais resultados reforçam a importância do produto educacional “Afinal, o que é ensino integrado?” como uma possibilidade de promover a divulgação e o aprofundamento, junto aos alunos, acerca das bases teóricas que fundamentam a proposta de ensino integrado.

Palavras-chave: Ensino Integrado. Educação Profissional. Institutos Federais.

RESUMEN

El presente estudio, desarrollado en el ámbito del Programa de Postgrado en Educación Profesional y Tecnológica (PROFEPT), tuvo por objetivo general elaborar un cuaderno pedagógico, enfocado en promover junto a la comunidad estudiantil del curso integrado en Agropecuaria del Instituto Federal de Sergipe, *Campus Nossa Senhora da Glória*, una profundización sobre las bases teóricas que sostienen la propuesta de enseñanza media integrada a la educación profesional. Para atender a esa propuesta, fueron delimitados cuatro objetivos específicos, a saber: 1- identificar los motivos que llevaron a los estudiantes a optar por el IFS para la realización de la enseñanza media; 2- evaluar lo que los alumnos entienden como “educación integral”; 3- identificar aspectos curriculares y prácticas pedagógicas experimentadas en el curso integrado en Agropecuaria; 4- elaborar un material escrito orientado a los alumnos, que incluyera las bases teóricas que fundamentan la propuesta de la educación integral, buscando tanto la comprensión como el fortalecimiento de esa modalidad de aprendizaje. La base teórica de la presente investigación se apoya en autores del campo de la educación, como por ejemplo: Ciavatta (2012), Moura (2010, 2014), Ramos (2008, 2011, 2014), Machado (2010), Savianni (2007, 2013), Charlot (2013), Franco (2016) e Araújo (2014). Con respecto a los aspectos metodológicos, se trata de un estudio con enfoque cuali-cuantitativo que tuvo como procedimiento técnico el estudio de caso. En relación a los instrumentos de recolección de datos, fueron utilizados: la investigación bibliográfica, el estudio de documentos y los cuestionarios. Los datos cualitativos fueron analizados según el análisis de contenido propuesto por Bardin (2011), y los datos cuantitativos fueron analizados a través de la estadística descriptiva. Los resultados encontrados demuestran que los alumnos no comprenden de forma clara la propuesta filosófica que subyace a la educación integral, definiéndolo tanto como una “forma” de oferta educacional como una metodología de enseñanza. Tales resultados refuerzan la importancia del producto educacional “Afinal, o que é ensino integrado?” como una posibilidad de promover la divulgación y la profundización, junto a los alumnos, con respecto a las bases teóricas que dan soporte a la propuesta de educación integral.

Palabras clave: Educación Integral. Educación Profesional. Institutos Federales.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Decretos da Reforma Capanema.....	26
Quadro 2- Faixa etária dos estudantes que responderam ao questionário.....	68
Quadro 3- Sexo dos estudantes que responderam ao questionário.....	68
Quadro 4- Profissão do pai.....	69
Quadro 5- Profissão da mãe.....	70
Quadro 6- Município de Origem.....	71
Quadro 7- Expectativas após a conclusão do ensino médio profissionalizante na modalidade integrada.....	71
Quadro 8- Primeira pergunta da avaliação do produto educacional.....	88
Quadro 9- Segunda pergunta da avaliação do produto educacional.....	89
Quadro 10- Segunda pergunta da avaliação do produto educacional.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Origem escolar anterior.....	69
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
ETFs	Escolas Técnicas Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFS	Instituto Federal de Sergipe
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PPC	Plano Pedagógico de Curso
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 2 TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	19
2.1 A categoria trabalho desde os tempos primitivos até o atual sistema capitalista.....	19
2.2 Histórico de políticas públicas educacionais brasileiras para a educação profissional.....	24
2.3 Princípios Norteadores do Ensino Médio Integrado.....	39
CAPÍTULO 3 O CURRÍCULO INTEGRADO E AS POSSÍVEIS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM CURSO INTEGRADO.....	43
3.1 Teorias Tradicionais.....	44
3.2 Teorias Críticas.....	46
3.3 Teorias Pós-Críticas.....	48
3.4 O Currículo Integrado.....	49
3.5 Práticas pedagógicas no ensino médio integrado.....	55
3.6 Possíveis entraves para o currículo integrado.....	59
CAPÍTULO 4 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	62
4.1 Abordagem e classificação da pesquisa.....	62
4.2 Instrumentos de coleta de dados.....	63
4.3 Lócus da pesquisa e sujeitos da investigação.....	64
4.4 Análise dos dados.....	65
CAPÍTULO 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	67
5.1 Primeira parte: perfil dos alunos.....	68
5.2 Análise do questionário por categorias.....	73
5.2.1 Categoria 1- Motivo da escolha do IFS para cursar o ensino médio.....	73
5.2.2 Categoria 2- Entendimento pessoal sobre o que é ensino médio integrado.....	75
5.2.3 Categoria 3- Currículo escolar e práticas pedagógicas dos professores.....	79
6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	86
6.1 Análise dos dados quantitativos.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICE A. Produto Educacional.....	99
APÊNDICE B. Questionário para alunos.....	131
ANEXO A. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	134

1 INTRODUÇÃO

O ensino médio representa um grande terreno de disputas na história da educação brasileira, e muito se discute no meio acadêmico sobre sua finalidade. Essa é uma discussão significativa, pois afeta tanto o sentido dado aos sujeitos quanto o tipo de conhecimento ofertado (BRASIL, 2007). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394/96, lemos, em seu artigo 35, a relação das finalidades do ensino médio: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A LDB, conforme lemos no trecho acima, caracteriza o ensino médio como sendo a etapa final de um processo de desenvolvimento integral do educando, e nela se supõe que seus egressos consolidaram os conhecimentos científicos e tecnológicos adquiridos ao longo da educação básica e também receberam uma formação humanística que os preparou para o trabalho e para a vida.

Entretanto, por muito tempo existiram duas formações distintas para os egressos do ensino médio, com currículos diferenciados. Poucos recebem uma formação propedêutica de qualidade que os habilita a adentrar as melhores Universidades, e, em geral, quem a recebe são os filhos de classes econômicas mais favorecidas. Ao restante da população estão destinadas, em sua grande maioria, a formação profissional estrita para o mercado de trabalho ou uma formação propedêutica de baixa qualidade, que não capacita as pessoas de forma adequada para competir igualmente por vagas em boas Universidades.

No caso da formação profissionalizante de nível médio, a realidade é ainda mais complicada, pois por muito tempo foi considerada inferior, relacionada a trabalho braçal e destinada a classes mais pobres da população. Alguns fatos históricos comprovam que a formação profissional é vista como de menor importância. Por exemplo, em sua gênese, era uma política assistencialista que providenciava ocupação para órfãos e desvalidos. Com o tempo, perdeu o viés assistencialista, mas, por muitos anos, não permitiu que seus egressos prestassem exames para Universidades, visto que a formação técnica não era considerada equivalente ao ensino secundário, atual ensino médio (MOURA, 2010).

Mesmo quando adquire a equivalência ao ensino médio, não é oferecida uma boa base de formação propedêutica aos alunos, o que dificulta seu prosseguimento nos estudos em níveis superiores. Nem quando foi imposta a profissionalização compulsória a todos os alunos do ensino médio, foi superado o caráter dual da educação brasileira, pois a maioria dos alunos das escolas públicas recebia uma formação propedêutica de baixa qualidade atrelada à formação profissional, enquanto os alunos de escolas particulares continuaram recebendo uma formação de base propedêutica, uma vez que tais escolas não aderiram à profissionalização compulsória. Outro golpe sofrido por essa modalidade de ensino foi o Decreto nº 2.208/1997, que separa os cursos técnicos do ensino médio (MOURA, 2010; RAMOS, 2010).

A proposta de integração entre cursos técnicos e ensino médio só foi restabelecida pelo Decreto nº 5.154/2004. Este pode ser considerado um avanço, pois visa romper a histórica realidade da educação brasileira, com seu caráter dual e excludente. Estabelece-se “um projeto que supere a dualidade entre a formação específica e a formação geral, e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia” (BRASIL, 2007, p.6).

Segundo Ramos (2010, p. 43), o conteúdo do Decreto nº 5.154/04 ultrapassa o campo jurídico e “atinge dimensões ideológicas sobre concepção de mundo, que se concretizam em escolhas epistemológicas e metodológicas no desenvolvimento das propostas educacionais”. Ou seja, é retomado o que foi inicialmente proposto pela LDB quando esta prevê a vinculação da educação básica (e nisso se incluem o ensino médio e a educação profissional) com a prática social. Almeja-se que o ensino médio agregue dimensões fundamentais da vida, que são o trabalho, a ciência e a cultura, aos conteúdos e às práticas de ensino, buscando superar “a histórica subordinação do ensino médio a projetos que estão fora dele: o mercado de trabalho e o vestibular” (RAMOS, 2010, p. 43).

É nesse sentido que tal decreto adquire um caráter inédito, pois almeja uma ampliação das finalidades impostas ao ensino médio profissionalizante, buscando superar anos em que este se resumia a um mero adestramento educacional, desprovido das bases científicas. Vislumbra-se que o egresso do ensino integrado profissionalizante seja preparado não só para o exercício de profissões técnicas, como também para a iniciação científica, a ampliação cultural e o aprofundamento dos estudos (RAMOS, 2010).

Dessa forma, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é o tema desta pesquisa, e, de forma mais específica, analisamos a oferta dele nos Institutos Federais de Educação. A Lei nº 11.892/08, que regulamenta a criação de tais institutos, estabelece que 50% de todas as vagas disponibilizadas para a formação técnica devem ser ofertadas prioritariamente

na modalidade integrada. Por ser uma política relativamente recente, necessita ser amplamente discutida, acompanhada e avaliada.

Machado (2010) afirma que, ao oferecer um ensino integrado, durante o ensino médio profissionalizante, é preciso produzir conexões, vincular processos educativos a processos sociais, escola e vida, currículo escolar e realidade local, teoria e prática, educação e trabalho, além de integrar distintas áreas de conhecimento, transformando professores e alunos em sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem por meio de construções coletivas de projetos pedagógicos.

A autora segue raciocinando que a plena efetivação do ensino integrado passa não só pelos profissionais, mas também pela mudança em suas práticas pedagógicas, pois existem aspectos sociais, políticos e ideológicos no interior do conceito de currículo integrado, e a efetivação das propostas vai muito mais além do que alterações de conteúdo. Estão vinculadas ao currículo práticas políticas e administrativas, condições estruturais, materiais e a formação dos educadores, e elas requerem, também, o resgate da capacitação, participação, autonomia e criatividade dos docentes e a colaboração dos gestores (MACHADO, 2010).

Como a proposta do ensino integrado é algo que extrapola os muros da escola, posto que, como atitude política, comunga da visão de que a educação contribuirá com a transformação social, exige-se comprometimento, principalmente dos docentes, além de todos os outros envolvidos na gestão da escola. Ora, se o ensino integrado exige reconhecer que essa é uma proposta contra-hegemônica, o entendimento acerca dos pressupostos teóricos envolvidos nessa política educativa deve estar bem claro tanto para aqueles que a executam como para aqueles que a recebem.

Nesse ponto, destacamos a importância de os alunos também compreenderem conceitualmente a proposta do ensino médio integrado à educação profissional, pois eles se constituem nos sujeitos beneficiários dela, estando na ponta do processo de ensino e aprendizagem. Consideramos importante ouvir os alunos, buscando saber não só o que entendem por ensino integrado, como também ouvir suas experiências vividas em um curso denominado de integrado. Acreditamos que incluir os alunos em pesquisas acadêmicas, como é o caso desta, que trata do ensino integrado nos Institutos Federais, permitirá que eles se expressem e assumam seu protagonismo.

Muitas pesquisas avaliam o ensino médio integrado ofertado pelos Institutos Federais sob o olhar dos gestores, técnicos ou professores. Optamos por ouvir os alunos, que são os receptores dessa política educacional, porque desejamos que eles compreendam que um curso integrado não significa “a justaposição de duas formações ao mesmo tempo” e percebam que

podem se incluir e participar, junto com os gestores e professores, na/da elaboração de planejamentos, projetos e debates mais amplos acerca de políticas públicas para o ensino médio.

Este estudo está focado nos estudantes do ensino médio integrado, e buscamos identificar os motivos que os levaram a escolher o EMIEP e o que eles compreendem por “ensino integrado”. As questões que nos motivam a realizar esta pesquisa são: será que os alunos entendem que a modalidade integrada ofertada pelos Institutos Federais faz parte de uma política pública contra-hegemônica de formação profissional? Eles entendem que existem bases teóricas que fundamentam essa proposta e que elas podem afetar tanto o currículo escolar quanto a prática pedagógica dos professores? A instituição em algum momento proporcionou algum tipo de debate ou explicação das bases filosóficas/pedagógicas que embasam o ensino integrado?

O objetivo geral desta dissertação é elaborar um Caderno Pedagógico, visando promover junto à comunidade discente do curso integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Sergipe, *Campus* Glória, um aprofundamento acerca das bases teóricas que embasam a proposta de Ensino Integrado à Educação Profissional. Para desenvolver tal objetivo, elencamos alguns objetivos específicos, a saber: Identificar os motivos que levaram os estudantes a optar pelo IFS para a realização do ensino médio; Avaliar o que os alunos definem como “ensino integrado”; Identificar aspectos curriculares e práticas pedagógicas vivenciados no curso de Agropecuária do *Campus* Glória; Elaborar um material textual direcionado aos alunos, contendo as bases teóricas que fundamentam a proposta do ensino integrado, visando tanto o entendimento como o fortalecimento dessa modalidade de ensino.

No primeiro capítulo da fundamentação teórica, abordaremos as origens da relação entre homem, trabalho e educação, desde os primórdios da humanidade. Com isso, buscamos entender o trabalho como princípio educativo, um dos principais embasamentos teóricos que justificam a luta por um ensino integrado. Em seguida, elencamos o histórico de políticas públicas educacionais e como estas normatizaram a oferta de ensino profissionalizante no decorrer dos séculos aqui no Brasil.

Objetivamos com esse retrospecto expor a histórica dualidade educacional e demonstrar como os modelos de desenvolvimento econômico influenciaram as políticas educacionais. Entender o movimento da história da educação do Brasil, com seu perfil dualista e excludente, reforça a importância de se pensar uma educação vinculada à proposta de transformação social, tal qual é proposto pelo Decreto nº 5.154/04, com a retomada da possibilidade de ofertar um ensino médio integrado profissionalizante.

Ainda nesse capítulo, abordaremos as bases filosóficas que fundamentam o Ensino Integrado, buscando demonstrar que a proposta discutida no Decreto nº 5.154/04 vai mais além da “forma” de oferta, que possibilita ao educando em uma única matrícula cursar o ensino médio e o profissional. A intenção do ensino médio profissionalizante na modalidade integrada deixa de ser apenas formar o cidadão produtivo, útil ao mercado de trabalho. Assim, assume-se o compromisso de formar um cidadão político, desenvolvido plenamente em sua dimensão intelectual, capaz de atuar de forma ativa na sociedade, como cidadão e até como dirigente, se desejar.

No terceiro capítulo, apontaremos as principais teorias sobre currículo e identificaremos que a proposta de currículo integrado pode ser inserida dentro das teorias críticas. Seguiremos descrevendo algumas possibilidades de organização curricular e práticas pedagógicas visando a materialização dos ideais filosóficos que embasam a proposta de ensino integrado. Além disso, abordaremos possíveis entraves para a efetivação do currículo integrado. A ideia desse capítulo é demonstrar que, para que se materialize a proposta do ensino integrado, é preciso entender que ela afeta a dinâmica curricular e as respectivas práticas pedagógicas, historicamente aplicadas a cursos de formação profissionalizante.

No quarto capítulo, descreveremos a parte metodológica da pesquisa e nele apresentaremos a abordagem, o tipo, os instrumentos de coleta de dados e o método de análise dos dados coletados. Também identificaremos o lócus e os sujeitos da pesquisa, além dos motivos para escolhê-los.

No quinto capítulo, apresentaremos os resultados encontrados na coleta dos dados e procederemos à análise deles à luz do referencial teórico embasador desta pesquisa e de alguns documentos legais que orientam a oferta do ensino integrado.

Por fim, no sexto capítulo, detalharemos a construção do produto educacional e sua aplicação junto aos sujeitos da pesquisa. Em seguida, traremos as considerações finais com um breve resumo dos resultados encontrados, juntamente com algumas possibilidades para estudos futuros, no sentido de contribuir para o fortalecimento cada vez maior da proposta de ensino integrado dentro do Instituto Federal de Sergipe.

CAPÍTULO 2 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Detalharemos, neste capítulo, a discussão sobre a relação entre trabalho e educação. Serão apresentadas as principais concepções sobre a categoria trabalho no decorrer da história, principalmente durante o capitalismo contemporâneo, e as consequências dessas concepções para o sistema educacional. Em seguida, realizaremos um breve levantamento acerca da legislação educacional brasileira e da história do ensino profissionalizante nos séculos XX e XXI, explicitando as mudanças no mundo do trabalho e no sistema capitalista e como elas geraram como consequência alterações na concepção de educação e também nas oportunidades educacionais oferecidas à população. Essa visão acerca do que é trabalho será útil para a compreensão das origens e dos desdobramentos acerca da concepção de ensino médio integrado e nos ajudará a entender conceitos como: trabalho como princípio educativo, ensino integrado e currículo integrado.

2.1 A categoria trabalho desde os tempos primitivos até o atual sistema capitalista

Ao analisar as origens e o desenvolvimento do modo de produção capitalista, Karl Marx demonstra, no decorrer de suas obras, como o trabalho está diretamente relacionado à constituição do ser social e como as relações de produção e suas transformações foram modificando as relações sociais existentes

De forma bem didática, Saviani (2013), baseado nas ideias de Marx, nos esclarece que as origens da educação e do próprio homem coincidem, posto que, para sobreviver, os homens precisam agir sobre a natureza e adaptá-la às suas necessidades, e isso é o que chamamos de trabalho. Partindo dessa ideia, conclui-se que “o trabalho define a essência humana” (SAVIANI, 2013, p. 152) e que é necessário que o homem esteja continuamente produzindo sua existência através do trabalho.

No início da civilização humana, não existia divisão de classes, prevalecia o modo de produção comunal, e, de maneira coletiva os homens produziam sua existência em comum e educavam-se no processo. A relação entre trabalho e educação é, portanto, desde a gênese da humanidade, uma relação de identidade, pois os homens aprendiam a trabalhar trabalhando, e para a produção da existência eram desenvolvidos “formas e conteúdo, cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2007, p. 154). Tudo aquilo que era validado pela experiência como sendo útil à sobrevivência transformava-se em saber, e esse conhecimento que surge durante a produção da

existência, fruto da ação do homem na natureza, passa a ser preservado e transmitido às novas gerações com o interesse de continuidade da espécie (SAVIANI, 2007).

Quando os homens se estabelecem de forma fixa e se apropriam da terra, surge a propriedade privada, e a terra passa a ser o principal meio de produção. Depois do advento da propriedade privada, a sociedade, que antes era coletiva e sem diferenciações, adquire um caráter dual e passa a se dividir em proprietários e não proprietários (SAVIANI, 2013, p. 152).

Essa mudança social reflete de forma direta na relação entre trabalho e educação. Antes todos trabalhavam em prol do bem comum e se educavam no processo, sendo que os mais velhos ensinavam o que sabiam durante o trabalho coletivo. Após a propriedade privada, aos donos das terras é concedida a opção de poder sobreviver sem trabalhar, pois os que não possuíam propriedades se encarregavam de manter a si próprios e a seus senhores, surgindo nesse momento uma classe que vive do trabalho alheio (SAVIANNI, 2013).

Aos que não necessitam trabalhar é sugerida uma educação diferenciada, longe da educação que surge durante o trabalho manual. A escola, que em grego significa “lugar de ócio”, surge como ocupação do tempo daqueles que não necessitavam realizar trabalhos manuais. Essa escola oferecia uma educação específica, bem diferente da que recebia a grande maioria não detentora de propriedades. Enquanto uma minoria recebia a “educação escolar”, associada a estímulos da atividade intelectual e afastada de saberes relacionados a práticas manuais, a grande maioria do povo se educava no próprio processo de trabalho, lidando com a realidade, agindo sobre a matéria e transformando-a. Ou seja, a escola em sua gênese surge como local que afasta o saber manual advindo do trabalho de transformar a natureza, posto que esse saber está associado a uma classe social mais pobre.

Essa diferenciação de ofertas educativas, que nasce junto com o surgimento da propriedade privada e também da escola, perdura até nossos dias. Saviani, a seguir, esclarece como a história das distintas sociedades no decorrer dos séculos reforçou a separação entre trabalho e educação:

O desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas formas escravistas e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isto só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção, portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a se manifestar sob a forma de separação entre a escola e a produção (SAVIANI, 2007, p. 9).

A divisão da sociedade entre proprietários e não proprietários, sociedade em classes, gerou também divisão na formação escolar do homem. Com o desenrolar da história mundial, surge a sociedade capitalista ou burguesa. A economia de subsistência, comum na sociedade feudal, em que somente em caso de produção excedente se favorecia algum tipo de troca, dá lugar a uma sociedade de mercado. Nesta, devido ao avanço das forças produtivas, intensifica-se a produção de todo tipo de produto, com a introdução da maquinaria, o que possibilita a geração sistemática de excedentes, ativando o comércio e a produção especificamente voltada para a troca, originando a sociedade capitalista e a economia de mercado (SAVIANI, 2007).

A relação campo/cidade altera-se, e a agricultura passa a se subordinar à indústria, e as pessoas deixam de prioritariamente se concentrar no campo, passando a viver na cidade. Estando na cidade, o trabalhador perde seu vínculo com a terra, seu anterior meio de existência, e passa a contar somente com a sua força de trabalho, que se torna sua fonte de sobrevivência; ele a vende em troca de salário ao se submeter ao trabalho com meios de produção que são alheios (SAVIANI, 2013).

O processo de modernização vivido pela sociedade, com avanços científicos significativos, acarreta mudanças na escola. A indústria incorpora a ciência desenvolvida através dos séculos, proporcionando sujeitar a natureza aos desígnios do homem, e a transforma em meios de produção material, incorporando-a no processo produtivo. Essa incorporação da ciência no processo produtivo demandou como consequência a generalização da escrita, visto que não existe ciência oral, e a escolaridade básica passa a ser uma necessidade para o progresso dos meios de produção. Sobre esse fato relata Saviani:

A escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades dos hábitos civilizados, que corresponde a vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. Significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria (SAVIANI, 2013, p. 157).

Nesse movimento de mudança na organização da sociedade e dos modos de produção, a escola passa a ser a principal responsável pela educação da população, e as demais formas de oferta e produção de saber passam a estar subordinadas à escola, sendo por ela aferidas. Ou seja, todo saber que surge fora do ambiente escolar é subjugado à forma escolar, e muitas vezes é visto de forma negativa como “educação não-escolar, educação não formal”. Assim, a escola

passa a absorver todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora dela (SAVIANI, 2013).

A origem da educação foi comum a todos os homens, no início primitivo e coletivo da sociedade, sendo que, à medida que o homem aprendia a transformar a natureza por meio de seu trabalho, propagava seu saber a seus descendentes – que deviam ampliá-lo. Já a origem da escola está relacionada à propriedade privada e à divisão da sociedade em classes, em que uns exploram e outros dominam. Quando surge a necessidade de a escola ser generalizada, em virtude de os avanços industriais exigirem de seus operários uma alfabetização básica, percebemos que a divisão de classes continua evidente, e a escola segue sendo dual, mesmo quando deixa de ser exclusiva dos detentores das propriedades. Sobre isso nos explica Saviani:

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente a formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais (SAVIANI, 2013, p. 159).

Surge aí uma das grandes contradições da sociedade capitalista. É preciso que os trabalhadores tenham um certo grau de instrução para operar as máquinas das indústrias e possam viver de forma harmoniosa nas cidades. Mas quanto saber a escola deve proporcionar ao trabalhador? Essa é uma questão polêmica. Simões (2010) destaca que na sociedade moderna o saber é força produtiva, já que a sociedade converte a ciência em potência material. Se o saber se transforma em potência material, os donos do meio de produção têm interesse de serem os únicos proprietários desse saber e com isso permanecerem em sua posição social privilegiada. Ou seja, se eles forem detentores exclusivos do saber intelectual e os trabalhadores detentores exclusivos apenas de sua força de trabalho e dos saberes relacionados à execução do trabalho manual, nada muda na divisão de classes sociais. Esse mesmo autor destaca um aspecto interessante:

No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir, e se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, o capitalismo desenvolveu mecanismos pelos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e distribuí-lo de forma parcelada (SIMÕES, 2010, p. 112).

Por isso que, ao ampliar o acesso à escola para as classes trabalhadoras, garante-se que a elas seja oferecido o mínimo necessário para operar a produção, sendo resguardado aos poucos privilegiados das classes dominantes o domínio das bases científicas e intelectuais. Nesse universo dual, que separa o manual do intelectual, surgem as escolas profissionalizantes, que se estabelecem inicialmente no interior do seio produtivo para em seguida se expandirem como uma espécie de rede paralela de ensino escolar em que a formação obtida resume-se a uma educação básica seguida do aprendizado acerca do manejo das máquinas, um saber especializado e bem diferente do oferecido pelas escolas destinadas aos detentores dos meios de produção (SAVIANI, 2013).

Essa breve retrospectiva expõe como o trabalho foi perdendo seu papel de princípio educativo ao longo do tempo e passa a ser compreendido apenas como ação econômica, deixando de ser apreendido em seu sentido ontológico. Ao opinar sobre essa mudança, afirma Marise Ramos:

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humana. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano (RAMOS, 2008, p. 04).

Nesse contexto, evidencia-se que a educação profissional demonstra de forma mais explícita a relação entre educação e trabalho e, justamente por isso, por muito tempo foi o percurso educativo possível para a classe social que precisou vender sua força de trabalho e se especializar nos saberes manuais para adquirir habilidades voltadas para o atendimento das demandas do mercado.

Quando essa educação assume que o trabalhador deve ajustar-se à realidade objetiva, ao invés de emancipar-se e buscar uma transformação social, ocorre a perpetuação de uma formação profissionalizante em que se omite aos alunos o acesso a saberes universais (SANTOS, 2017). Diante do exposto, veremos, no próximo tópico, como se desenvolveu no decorrer da história do Brasil a formação da classe que vive do trabalho. Elencaremos as principais Leis e Decretos, relacionando-os com o contexto econômico e o modelo produtivo de cada época.

2.2 Histórico de políticas públicas educacionais brasileiras para a educação profissional

Uma breve retrospectiva histórica das políticas públicas educacionais implantadas em nosso país nos permite visualizar a materialização da dualidade educacional presente na educação brasileira. Por exemplo, somente na metade do século XX a alfabetização da ampla maioria da população foi alvo de políticas de Estado. Até esse momento, apenas os filhos das classes economicamente superiores tinham acesso à alfabetização e ao prosseguimento dos estudos.

Inicialmente, o Brasil era um país de economia agrária e pouco industrializada. Esse modelo econômico esteve presente desde o período colonial, passando pelo império e perdurou até o início do período republicano. A mão de obra da agricultura era formada por índios e escravos, e não houve uma iniciativa estatal educacional voltada para educar tais trabalhadores. Com o decorrer do tempo e o fim da escravatura, o Brasil recebeu a influência de diversos povos, o trabalho manual passou a ser realizado por escravos livres, que em sua maioria não possuíam instrução, e imigrantes (SILVA, 2017).

Ocorre uma alteração na realidade da população, que começa a migrar para as cidades, mas, por não possuir condições econômicas satisfatórias, contribui com o aumento da vulnerabilidade social (MOURA, 2010). A primeira iniciativa estatal que objetivava a educação dos menos favorecidos teve um caráter assistencialista e ofereceu para essas pessoas uma formação educacional profissionalizante, não uma formação acadêmica.

Com um viés assistencialista, em 1909, o Estado assume a responsabilidade de ofertar educação profissional, com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices, espalhadas por diferentes cidades, estas seriam as precursoras das escolas técnicas federais e estaduais, oferecendo ensino primário e gratuito. Moura (2010, p. 62), ao detalhar essa iniciativa de educação estatal, relata que o objetivo desta era retirar das ruas órfãos, pobres e desvalidos da sorte, e essas pessoas receberiam instrução profissionalizante “para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes”.

Para Kuenzer (2007a, p. 27), já que o desenvolvimento industrial era incipiente nessa época, tais escolas tinham uma finalidade moral de repressão e “na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho”, sendo que o objetivo de tal educação era atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias. Paralelamente a isso, aos filhos das elites a trajetória escolar era acadêmica, intelectualizada, marcadamente afastada de ações instrumentais. Na

distribuição de saberes pela escola brasileira dessa época, somente os detentores da riqueza tinham acesso a saberes de base geral e humanística, e, conforme veremos mais adiante, essa situação se perpetuará por muitas décadas.

Até a década de 1930, a educação básica brasileira era estruturada de forma completamente dual, com dois percursos educativos diferentes. A primeira era o curso primário, com duração de quatro anos, seguido do ginásial, com duração de cinco ou seis anos, e que possibilitava o acesso ao nível superior. Nesse período, não existia o que hoje conhecemos como ensino médio, e a transição entre o ginásial e o ensino superior era feita por meio de estudos livres e exames (MOURA, 2010).

Outra possibilidade eram os cursos rural e profissional, opção disponibilizada para a grande maioria da população. No caso do ensino profissional, após a conclusão do primário, as possibilidades a nível ginásial eram: o curso normal, antecedido de dois anos de adaptação, ou o curso técnico comercial, antecedido de três anos de curso propedêutico. Já o curso rural poderia ser sucedido do curso básico agrícola, com duração de dois anos, e essa era a única possibilidade de complementar os estudos para os que optavam por tal formação. Tanto aos egressos dos cursos profissionais quanto aos dos cursos rurais era vetado o acesso ao nível superior, pois esses percursos formativos tinham caráter terminal e objetivavam atender às necessidades imediatas dos setores produtivos (MOURA, 2010; KUENZER, 2007). Evidencia-se uma nítida diferenciação nas trajetórias educacionais, correspondendo à demarcação dos que iriam exercer funções intelectuais ou instrumentais.

Oliveira (2003) destaca que a década de 30 marca o fim da hegemonia econômica de base agrário exportadora, gerando o fim de um ciclo e o início de outro na economia brasileira. Moura (2010) ressalta que, durante as décadas de 1930 e 1940, ocorrem grandes transformações políticas e econômicas na sociedade brasileira com profundas consequências para a educação. O fortalecimento da indústria brasileira, iniciado a partir de 1930, é potencializado pela Segunda Guerra Mundial, pois, com as grandes economias concentrando seu esforço produtivo na indústria bélica, abre-se espaço para o aceleração do processo de industrialização de economias emergentes, como o Brasil. Ocorre o movimento de substituição das importações, e o objetivo passa a ser produzir internamente o que já era produzido por outros países. Altera-se o modelo econômico brasileiro, que de forma gradativa passa do modelo agrário exportador para o industrial urbano.

Em 1937, é promulgada a nova Constituição Brasileira, e, nesse mesmo ano, as escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em Liceus Industriais, que deveriam oferecer todos os níveis e graus de ensino, em todo território nacional, atendendo à demanda de formar

operários aptos a prestar serviço qualificado ao novo parque industrial que surgia, e também se altera o critério de acesso a tais escolas, que deixa de ser baseado apenas em condição socioeconômica. Esse ajuste ideológico é, de acordo com Charlot (2014, p. 39), o momento no qual a “sociedade precisou da escola”, e por isso “tratou-se de elevar o nível de formação básica da população, para que ela pudesse ingressar em novos modos de produção e, também de consumo”, sem, contudo, deixar de atender aos interesses do capital dominante.

Mas o fortalecimento da indústria brasileira se deu de forma dependente, ou seja, toda tecnologia, equipamentos e conhecimentos vinham de fora. Essa opção do sistema produtivo brasileiro gera consequências no planejamento educacional, em todos os níveis. Por exemplo, a educação superior é dissociada da pesquisa, pois todo conhecimento acerca de novos equipamentos era importado. E isso afeta também a educação profissional oferecida às classes populares, a quem cabia apenas operar os equipamentos da indústria que nascia. A educação brasileira apresenta-se desde essa época como dual e funcional ao modo de produção (MOURA, 2010).

A nova realidade econômica brasileira, de base industrial, exigiu, segundo Moura (2010, p. 64), “um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes em relação à educação”. Assim, no início dos anos 1940, ocorrem novas alterações na legislação educacional, e são promulgados vários decretos-lei para organizar a educação básica coerentemente com a nova lógica econômica que se estabelecia. Ocorre um crescente desenvolvimento dos setores secundário e terciário, gerando o progresso de vários ramos profissionais, e, como consequência, multiplicam-se as escolas e os cursos para atender a essa demanda (KUENZER, 2007a).

Em 1942, o então ministro Gustavo Capanema implanta um conjunto de mudanças na legislação educacional, que são conhecidas como Leis Orgânicas ou Reforma Capanema. Organizamos, a seguir, a sequência de tais decretos, principalmente para destacar a importância que é dada à formação profissional nesse momento histórico.

Quadro 1- Decretos da Reforma Capanema.

ANO	NÚMERO DO DECRETO	ÁREA EDUCACIONAL ESPECÍFICA
1942	nº 4.244	Lei Orgânica do Ensino Secundário
1942	nº 4.073	Lei Orgânica do Ensino Industrial
1942	nº 4.048	Criação do Sistema de Aprendizagem Industrial (SENAI)
1943	nº 6.141	Lei Orgânica do Ensino Comercial

1946	nº 8.530	Lei Orgânica do Ensino Normal
1946	nº 9.613	Lei Orgânica do Ensino Agrícola
1946	nº 8.622	Criação do Sistema de Aprendizagem Comercial (SENAC)

Elaboração: A autora com base em dados de Moura (2010) e Rodrigues (1998).

A sequência de leis anteriormente citadas definiu as regras para a formação profissional em cada ramo da economia, o que consolida a ideia de “funcionalidade da educação” frente às necessidades do capital. Após a Reforma Capanema, a educação nacional ficou estruturada em dois níveis: educação básica e superior. A educação básica passa a ser composta pelo curso primário, que duraria cinco anos, e pelo secundário, subdividido em: ginásial, com duração de quatro anos, e colegial (atual ensino médio), com duração de três anos. O colegial é a novidade de tal lei, surgindo como nova etapa em substituição aos anteriores cursos de complementação (MOURA, 2010; KUENZER, 2007a).

Os cursos colegiais possuíam duas vertentes, a primeira, de caráter propedêutico, que agregava os cursos científico e clássico, e ambos preparavam os alunos para ingresso no ensino superior. A segunda vertente, de caráter profissionalizante, englobava os cursos: normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todas essas opções profissionalizantes duravam o mesmo tempo do colegial propedêutico, mas não habilitavam seus egressos para o ensino superior, e, caso o aluno desejasse pleitear uma vaga na Universidade, era exigido dele passar por exames de adaptação (MOURA, 2010).

A imposição aos egressos de cursos profissionalizantes da necessidade de “exames de adaptação” decorre do fato de tais cursos favorecerem a formação técnica e de os conhecimentos de cunho propedêutico nesses cursos serem escassos e pouco aprofundados. Kuenzer (2007, p. 28), ao explicar sobre tal normatização, destaca que essa diferenciação é própria da dualidade educacional brasileira, na qual “o domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, eram considerados os únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolveriam as funções dirigentes”. Aos alunos de cursos profissionalizantes, é dificultado o acesso a tais tipos de saberes, desse modo “ratifica-se o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social” (MOURA, 2010, p. 65).

Ainda nesse contexto da década de 40 e da Reforma Capanema, o Decreto nº 4.127/42 transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, e a intenção destas era qualificar os trabalhadores para os ramos do comércio, da indústria e da agricultura. Também

são criadas instituições privadas de ensino profissional, como o SENAI (Serviço Nacional da Indústria), em 1942, e o SENAC (Serviço Nacional do Comércio), em 1946. Tanto as instituições privadas quanto as instituições públicas de ensino profissionalizante passam a atender às demandas surgidas com o crescente desenvolvimento industrial, que necessita de mão de obra minimamente qualificada. Apesar de possuírem um objetivo em comum, oferecer formação profissionalizante, existe uma grande diferenciação na prática pedagógica entre as instituições privadas e instituições públicas federais de ensino (SILVA, 2017).

Lima (2012) aborda pontos interessantes a respeito da criação do SENAI e do SENAC ao esclarecer que a formação oferecida por esses órgãos era mais rápida quando comparada à oferecida pelas escolas oficiais de ensino técnico, fazendo com que a população pobre que necessitava entrar no mercado de trabalho mais rapidamente deixasse de buscar o ensino público e migrasse para as redes privadas de ensino. Outro ponto importante é que, nas escolas mantidas pelo SENAI e pelo SENAC, além da formação mais aligeirada, os alunos recebiam para estudar, dessa forma essa rede paralela de ensino, oferecida pelas empresas, passou a atender a uma maior parte da população mais pobre. Ainda segundo Lima (2012, p. 156), “o ensino profissional público não correspondia aos interesses das classes mais favorecidas, que desejavam ascender ao ensino superior, nem a demanda da maioria da população carente que aspirava à colocação imediata no mercado de trabalho”.

A partir dos anos 1950, o Brasil passa a receber empresas multinacionais, ocorre uma modernização industrial no país e a organização do trabalho nas indústrias assume de forma massiva os pressupostos da administração científica Taylorista e Fordista (LIMA, 2012). Este modelo produtivo simplifica e ultraespecializa as tarefas dos operários, que são distribuídos em estrutura verticalizada, com vários níveis operacionais. O objetivo é a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas.

Moura (2014, p. 36-37) resume bem os 3 (três) pilares do modo de produção Taylorista/Fordista: o primeiro é o Princípio da dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. Isso significa que o conhecimento que anteriormente pertencia ao trabalhador, que executava a produção de produtos do início até o fim do processo, agora pertence ao administrador, que, ao se apropriar desse saber, o reduz a regras e fórmulas. O segundo Princípio é o da separação entre concepção e execução, ou seja, quem domina a “ciência do trabalho” nunca é o trabalhador, mas sim a gerência, que representa o interesse do capital. O terceiro Princípio está relacionado ao monopólio do conhecimento por parte da gerência – na prática, isso significa que o trabalhador não precisava pensar sobre o que fazia,

apenas repetir uma única tarefa para a qual foi treinado, sem estabelecer nenhum tipo de identidade com o produto de seu trabalho.

Kuenzer (2007a) afirma que o modo de produção utilizado nesse período afetou o princípio educativo utilizado nos projetos pedagógicos de formação profissional, que concebem a aprendizagem como processo individual das formas de fazer; o conteúdo a ser estudado é direcionado a partir da necessidade da ocupação a ser exercida e complementado com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas exigidas pelo posto de trabalho. De acordo com o modelo de produção industrial Taylorista/Fordista, não é necessário que o trabalhador “desenvolva competências intelectuais superiores e o domínio do conhecimento científico-tecnológico”. O conceito de competência profissional compreendia “alguma escolaridade, treinamento para a ocupação e muita experiência, de cuja combinação resultava destreza e rapidez, como resultado de repetição e memorização de tarefas bem definidas, de reduzida complexidade, e estáveis” (KUENZER, 2007a, p. 31).

A dualidade educacional continua presente, pois, ao futuro operário, durante sua formação profissionalizante, é negada a oportunidade de adquirir saberes gerais e um aprofundamento dos saberes científicos, delimitando para o futuro profissional, como objetivo educacional, somente o adestramento do “saber fazer” e o atendimento à divisão social e técnica do trabalho. Os postos de trabalho relacionados à gerência e ao planejamento são destinados aos que possuem outro tipo de formação, de caráter propedêutico, perpetuando a divisão entre ações intelectuais e instrumentais. Kuenzer (2007a, p. 31-32) define muito bem como a organização do sistema produtivo determinou o modo de ensinar nos cursos de formação profissionalizante:

[...] compreender os movimentos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los ao longo do tempo não exige outra formação escolar e profissional que o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em determinada sequência. A pedagogia, tanto escolar quanto do trabalho, em decorrência, propôs conteúdos que, fragmentados, organizavam-se em sequências rígidas, tendo por meta a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separando tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos práticos e exercendo rigorosamente o controle externo sobre o aluno.

As instituições que oferecem o ensino profissionalizante estão sujeitas a leis educacionais, e estas, por sua vez, adequam-se às necessidades do mercado de trabalho e seus respectivos modelos de produção. A ampliação da oferta educacional promovida pelo Estado, após a década de 40, visava dar conta da dinâmica econômica do país, mas, ao mirar nas

necessidades das empresas, negou aos estudantes de cursos profissionalizantes um saber de base científica que propiciasse a seus egressos o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas e a construção de sua autonomia (KUENZER, 2007a).

Em 1959, foi promulgada a Lei nº 3.552, que concedia maior autonomia à rede de ensino técnico federal, tais escolas se tornam autarquias, com autonomia didática e de gestão, e passam a se chamar Escolas Técnicas Federais (LIMA, 2012). Somente em 1961, quando foi promulgada a Lei nº 4.024/61, que fixa a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), “pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento de estudos” (KUENZER, 2007a, p. 29).

Apesar de a LDB de 1961 abrir a possibilidade de equivalência entre cursos profissionalizantes e cursos propedêuticos, na realidade a dualidade de ensino acaba apenas formalmente, e Moura (2010, p. 66) explica o motivo:

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente, já que os currículos se encarregavam de mantê-la, pois a vertente do ensino, voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada as elites, continuavam privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho.

O que poderia ser a superação da dualidade de oferta educacional resultou ser apenas um pequeno avanço, pois continuaram existindo dois ramos distintos de ensino para clientelas distintas. A influência da divisão do trabalho, com suas necessidades bem definidas, continua a favorecer a existência de diferentes projetos pedagógicos, em que uns serão trabalhadores instrumentais e outros intelectuais em postos de chefia (KUENZER, 2007a).

As duas principais reformas educacionais que analisamos até aqui, a de 1942 e a de 1961, atenderam às transformações do mundo do trabalho decorrentes do desenvolvimento industrial que aconteceu no Brasil desde o início da substituição das importações. Após a promulgação da LDB nº 4.024/61, inicia-se o período do governo militar no Brasil. O projeto de desenvolvimento adotado pelo governo militar era “centrado em uma nova fase de industrialização subalterna, o que ficou conhecido como milagre brasileiro. Esse milagre demandava por mão de obra qualificada (técnicos de nível médio para atender tal crescimento)” (BRASIL, 2007, p. 14).

Durante esse período, ocorre a regulamentação da profissão de técnico de nível médio, por meio da Lei nº 5.524/1968, sendo que, por meio dela, se configurou o exato papel político de tais profissionais, que se encontram legitimados em um papel intermediário entre os profissionais não qualificados e o escalão superior, sendo esses últimos os representantes dos que controlam o poder político e econômico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Chegamos à década de 70, e esta traz consigo profundas alterações na forma de produção capitalista. Veremos mais adiante que mais uma vez o modo de pensar a educação da população trabalhadora será transformado, sendo o Estado o legitimador dessas mudanças. O modelo produtivo baseado no Taylorismo/Fordismo entra em crise, por “razões técnicas e sociais” (CHARLOT, 2014, p. 40). A marca desse modelo de produção é a produção em massa de produtos standardizados, mas com o tempo acontecem os fenômenos da superprodução e do subconsumo, o que gerou acúmulo de estoque e queda nas vendas e nos lucros dos detentores dos meios de produção. Agrega-se a esse fato a grande crise do petróleo, principal matriz energética e essencial à produção, o que gerou aumento no preço das mercadorias, já que ficou mais caro manter as máquinas que as produziam. Surgem, também, movimentos sindicais que reivindicam melhorias nas condições de trabalho e melhores salários (CHARLOT, 2014).

Na busca de retomar sua lucratividade e superar a “luta de classes” iniciada pelos operários descontentes com o sistema Taylorista-Fordista, o sistema capitalista se reconfigura, se transforma e gera profundas mutações no interior do mundo do trabalho. De acordo com Charlot (2014), todo esse contexto de crise favorece o surgimento de novas lógicas socioeconômicas: qualidade, eficácia e diversificação. A qualidade está relacionada à capacidade de proteger seus mercados e conquistar novos, o que exige da empresa levar em conta a diversidade da demanda e a qualidade dos produtos. Por sua vez, a eficácia está ligada à capacidade de produzir mercadorias e serviços cada vez mais atraentes pela qualidade e pelo preço. E a diversificação é consequência da personalização da oferta, em função das peculiaridades dos diferentes tipos de consumidores.

Surge um novo padrão de produção industrial, baseado no modelo Toyotista, marcado pelo avanço das novas tecnologias baseadas na microeletrônica. Nesse novo modelo, aumenta-se a busca pela competitividade e se exige dos trabalhadores um novo perfil, o que implica mudanças na formação escolar. A formação técnica profissionalizante deve ser antecedida por cerca de 12 anos de escolaridade e deve formar um profissional capaz de abstrair e prever erros do complexo produtivo automatizado.

Ao falar sobre essas mudanças no mundo da produção, Saviani (2016, p. 164) afirma que passa a existir uma convicção “inclusive entre os empresários, de que o que importa, de

fato, é uma formação geral sólida, a capacidade de manejar conceitos, o desenvolvimento do pensamento abstrato”. Essa capacidade de abstração não é alcançada no treinamento em serviço, nem, tampouco, em quatro anos de escolaridade (RODRIGUES, 1998).

Surgem novas demandas para o sistema escolar, advindas das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, resultado da reestruturação produtiva, exigindo uma outra pedagogia em que a formação profissional deve ter base sólida de educação geral. A rigidez da pedagogia Taylorista-Fordista, em que o profissional apenas necessitava memorizar as tarefas e realizá-las de maneira rotineira, é substituída por uma pedagogia que capacita o futuro profissional a “lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de maneira a atender as demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade” (KUENZER, 2007a, p. 34).

Isso não significa que agora o capital deseja uma melhor educação para o trabalhador, pois, na medida em que defende uma ampliação na oferta da educação geral, inclusive de forma conjunta com a educação profissional, garante-se que esta tenha um currículo “academicista e livresco, genérico sem ser geral, de baixo custo, e sem exigência de rigor e competência do trabalho docente” (KUENZER, 2007a, p. 41). Sob o discurso de defesa de educação para todos, na verdade os trabalhadores continuam sendo precariamente escolarizados e recebem uma formação esvaziada que não favorece o desenvolvimento da criatividade e da autonomia e muito menos um aprofundamento nos conhecimentos. O saber das bases científicas continua reservado a um pequeno grupo que ocupará os cargos de chefia.

A escola adota o foco das competências individuais e da adaptabilidade como sendo altamente desejáveis, promovendo um realinhamento entre a relação trabalho e educação. Se, antes, a democratização do ensino primário, que inculca valores e é complementada pela formação em serviço, era suficiente para a grande massa de trabalhadores garantir um posto de trabalho, agora é preciso mais. Apesar de esse novo modelo de produção industrial prever a ampliação da oferta educacional e de sua duração, “a relação entre trabalho e educação continua permeada pela ameaça da dominação, da exploração, da alienação” (CHARLOT, 2014, p. 41). Como os processos e situações de trabalho se transformam em um ritmo rápido, a capacitação inicial já não é garantia de emprego. O trabalhador deve se atualizar “ao longo da vida”, aceitando “o mando da empresa, os salários que ela paga, e cada vez mais, a flexibilização do tempo do trabalho e a precariedade do próprio emprego” (CHARLOT, 2014, p. 40).

Acompanhando todo esse contexto de mudanças no modo de produção a nível mundial e o aumento do processo de industrialização brasileiro, fruto do modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo então governo militar, em 1971 acontece nova alteração na legislação

educacional. Pretende-se substituir a dualidade educacional, ao promover a profissionalização compulsória a todos os alunos do segundo grau (atual ensino médio).

Teoricamente, o objetivo da Lei nº 5.692/1971 era abarcar um duplo propósito: atender à demanda por técnicos de nível médio e conter a pressão popular pelo aumento da oferta de ensino superior:

O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos no mercado e pela necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela “terminalidade” do ensino técnico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

Moura (2010) resume algumas alterações decorrentes dessa nova lei. Os cursos, que até então se denominavam primário, ginásio e colegial, são transformados em 1º e 2º graus. O 1º grau agrupou o primário e o ginásio e teria a duração de 8 (oito) anos, sendo 4 (quatro) anos no primeiro grau menor e 4 (quatro) anos no primeiro grau maior. O 2º grau é realizado em três anos. Com tais alterações, eleva-se o grau de escolaridade mínima da população, já que a escolarização dos 11 aos 14 anos (primeiro grau maior) era, antes dessa mudança, equivalente ao ensino secundário, ou seja, a fase final dos estudos.

Evidencia-se a influência dos meios de produção sobre os sistemas educativos, legitimada pelo Estado. Como vimos anteriormente, é uma demanda própria do Toyotismo o aumento da “instrução da massa trabalhadora para dinamizar o processo industrial” (SIMÕES, 2010, p. 111), e o Estado brasileiro atendeu a essa demanda, como lemos acima. É interessante notar a crítica encontrada no livro *Moderno Príncipe Industrial* anotada a seguir:

A educação foi chamada a resolver as demandas da industrialização fordista; a educação está sendo agora conclamada a atender as novas demandas do padrão de acumulação flexível. Em suma, até agora, a educação vem sendo usada como *álibi* para os rejeitos de toda ordem do modo de produção capitalista (RODRIGUES, 1998, p. 256).

A dualidade do ensino aqui assume outros ares e se apresenta não mais como impossibilidade de os egressos acessarem o nível superior, posto que esse impedimento foi retirado com a LDB de 1961. Esta lei agora se apresenta sob novos moldes, explicitados nos conteúdos ofertados pelas escolas de educação profissional, porque, apesar de a proposta da lei da profissionalização compulsória (Lei nº 5.692/1971) ser promover de forma integrada os conteúdos propedêuticos e os profissionais, o que houve na verdade foi a redução dos primeiros,

que assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade (MOURA, 2010). Ou seja, é permitido que os alunos dos cursos médios profissionalizantes realizem provas para acessar a Universidade, mas durante sua formação eles recebem uma baixa preparação em conteúdos propedêuticos, que são os conhecimentos privilegiados nas provas de seleção de vestibular.

Tal lei não logrou êxito em acabar com a dualidade educacional brasileira, primeiro porque a obrigatoriedade se restringia ao âmbito público, notadamente no ensino estadual e federal, e, segundo, as escolas privadas seguiam, em sua maioria, promovendo currículos propedêuticos voltados para as elites (MOURA, 2010). Dessa maneira, perpetua-se a dificuldade para os egressos da educação profissionalizante adentrarem o nível superior, e somente a pequena parcela da população que recebe uma sólida formação “científica” logra êxito em tais seleções.

Permanece, assim, a lógica dual e excludente de que aos egressos do ensino profissional estão destinadas as vagas instrumentais e aos egressos de cursos superiores as vagas de chefia, e dessa forma o *modus operandi* da sociedade permanece inalterado, pois continuam sendo poucos os que detêm os saberes necessários para ocupar postos de chefia. Ao abordar esse assunto, Kuenzer (2007b, p. 1171) afirma:

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que chamamos de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes natureza, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética.

Nesse contexto de educação profissional compulsória, podemos destacar um fato interessante. Na esfera pública, mais especificamente na municipal e estadual, além da problemática do currículo que priorizava a instrumentalização em detrimento da formação geral, agregam-se o financiamento inadequado e o fato de muitos professores não possuírem formação na área técnica. Já as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), que são autarquias com autonomia tanto didática quanto de gestão, se afirmam como locais de excelência em formação técnica de 2º grau, posto que recebem financiamento adequado e possuem corpo docente melhor qualificado e remunerado.

A maioria das ETFs e EAFs não manteve seu currículo escolar nos limites restritos da instrumentalidade para o mundo do trabalho, o que é refletido tanto na atuação de muitos de

seus egressos em quadros importantes de grandes empresas nacionais e internacionais quanto, também, na quantidade significativa de egressos que continuaram seus estudos em nível superior (MOURA, 2010).

Pouco tempo depois de ser implementada a profissionalização compulsória, ela foi revogada pela Lei nº 7.044/1982: “Retorna-se ao modelo anterior a 1971, escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para trabalhadores, mantém-se, contudo, a equivalência” (KUENZER, 2007a, p. 30). Em 1978, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais), por meio da Lei nº 6.545, passam a ser Centros de Educação Tecnológica (CEFETs), alterando suas realidades, tornando-se aptas a atuar em nível mais alto de ensino, com a oferta de educação superior e formação de professores.

Durante a década de 80, com o fim da ditadura militar e a abertura política, entra em discussão uma nova Constituição Federal que defendia, em relação à educação básica, “um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. O debate teórico se pautava na existência de uma necessária vinculação da educação à prática social, ao trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35). Durante esse período, surgem muitas discussões na comunidade acadêmica, e os educadores questionam o objetivo de a educação profissional formar apenas para o mercado e oferecer uma educação sem uma base sólida de conhecimentos propedêuticos. Surgem daí propostas que visam mudanças no âmbito da formação profissional. Sobre esse período histórico, argumenta Ciavatta (2012, p. 88):

Com a volta da democracia representativa nos anos 1980, recomeça a luta política pela democratização da educação com o primeiro projeto de LDB que, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve intensa participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre a cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia.

Buscava-se a formação profissionalizante que não se reduzisse ao aspecto operacional, mas que contribuísse para a plena compreensão científica e tecnológica e que promovesse aos seus egressos uma apropriação histórico-social. Por meio de tal formação, garante-se que o aluno tenha direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para ser capaz de atuar como cidadão crítico e integrado à sua sociedade política (CIAVATTA, 2012).

Em 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394) é aprovada, contudo ela por si só não possibilitou a superação da dualidade presente na educação

profissional desde os primórdios do Brasil. Durante o período de promulgação da LDB, na rede pública, “já quase não há mais 2º grau profissionalizante no país, exceto nas ETFs, EAFs e alguns poucos sistemas estaduais de ensino” (MOURA, 2010, p. 70). A nova LDB estrutura a educação brasileira em dois níveis – educação básica e educação superior –, e a última etapa da educação básica, o antigo 2º grau, passa a denominar-se ensino médio.

Nessa LDB, a educação profissional é tratada no capítulo III, já o ensino médio como parte da educação básica é descrito no capítulo II. Se o ensino profissional é equivalente ao ensino médio, por que a LDB separa os dois em capítulos diferentes? Essa simples divisão reflete a dualidade histórica que minimiza a importância da educação profissional, a qual é “considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice” (BRASIL, 2007, p. 17).

No ano seguinte, o Decreto nº 2.208/97 passa a regulamentar os artigos da nova LDB que tratam especificamente da educação profissional. Tal decreto estabelece que o ensino técnico teria currículo próprio, podendo somente ser cursado de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio, vetando-se às instituições de educação profissional o direito de ofertarem cursos técnicos integrados. Frigotto (2010, p. 32) comenta sobre esse decreto:

O decreto nº 2.208/97, restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Inviabilizou-se, justamente e não por acaso, os espaços como sinaliza Saviani (2003), onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana.

Todas essas mudanças, objetivadas a partir das dinâmicas de reestruturação do capital, representam um desafio para uma oferta de educação com verdadeira qualidade para os trabalhadores. A ampliação de oferta do ensino profissional, como vimos até agora, tem servido, por muitas vezes, para perpetuar a diferença entre as classes sociais. Ao preparar de forma diferenciada, negando a síntese entre ciência, trabalho e cultura, reafirma-se o compromisso com a ordem vigente. Como alternativa possível, dentro dos limites impostos pelo sistema capitalista, um grande número de educadores defende mudanças nesse modo de pensar o ensino profissional.

As discussões políticas, iniciadas na década de 80, acerca da luta pela superação da dualidade presente na educação profissional foram retomadas durante o governo do Presidente Lula, que no início da gestão promoveu diferentes eventos envolvendo educadores, formadores, dirigentes e consultores, sindicatos, ONGs, instituições empresariais, culminando, após muitos

debates, na aprovação do Decreto nº 5.154/2004. Por meio dele, é revogado o Decreto nº 2.208/97 e se retoma a possibilidade de integração entre o ensino técnico e o ensino médio, mas não extingue as outras duas possibilidades de articulação previstas pelo decreto anterior, as formas subsequente e concomitante.

O caráter inédito advindo do Decreto nº 5.154/04 está na proposta filosófica, teórica e política e nos princípios norteadores da perspectiva de integração do ensino médio e técnico ali postos. De acordo com Ciavatta:

No caso da formação integrada ou do ensino integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Apesar de representar um avanço dentro das políticas educacionais para a educação profissional, cabe destacar uma análise feita por Moura (2014) em relação ao Decreto nº 5.154/04. Citaremos algumas críticas feitas por esse autor, pois concordamos com elas. A primeira delas diz respeito à continuidade da oferta de cursos concomitantes e subsequentes, formas de oferta de educação profissional eleitas pelo Decreto nº 2.208/97, que acabara de ser revogado.

Outra crítica pertinente feita por Moura (2014) relaciona-se com a divisão realizada na Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), criando-se a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o que destaca a nítida separação entre educação básica e educação profissional. Essa divisão ocorre após o plano legal, que é o Decreto nº 5.154/04, sinalizar a possibilidade de materialização do ensino integrado em cursos profissionalizantes. Após essa separação a SETEC se torna responsável pelo ensino médio integrado à educação profissional oferecido pela rede federal de educação, enquanto a SEB atenderá todo o ensino médio das outras redes públicas, principalmente as estaduais, incluindo também a oferta de EMI profissionalizante destas.

Moura (2014) também alerta para a busca da construção teórico-prática do EMI, pretendida pelo Decreto nº 5.154/04. Apesar de o decreto ter sido promulgado em julho de 2004, apenas em dezembro de 2007 a SETEC publica o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007). Esse fato traz consequências para o fortalecimento dessa nova proposta, nas palavras do autor:

Constata-se, portanto, um grande lapso sem posicionamento efetivo do MEC sobre os fundamentos da nova possibilidade de diálogo entre o EM e a EP e sobre sua prioridade sobre as outras duas formas. Isso contribuiu para que, na própria rede federal, os movimentos na direção desta concepção curricular fossem muito lentos ou, em alguns casos inexistentes (MOURA, 2014, p. 47).

É muito válida essa crítica, uma vez que o ensino integrado vislumbrado pelo Decreto nº 5.154 não é a mera junção de duas formações ao mesmo tempo, tal qual era praticado em anos anteriores, a exemplo da legislação da década de 70. Esse decreto traz em seu bojo mudanças filosóficas e epistemológicas em relação ao modo de ver trabalho e educação, e a ausência de um posicionamento do MEC sobre as concepções e os princípios que deviam embasá-la com certeza repercutiu nas instituições que ofereciam essa modalidade.

Moura (2014) destaca que vários cursos foram criados durante esse lapso temporal, e eles não possuíam nenhum documento orientador em que houvesse diretrizes e concepções que pudessem ajudá-los a adequar suas propostas aos princípios e às finalidades de maneira coerente com a proposta de integração. Em outras palavras,

A proposta de integração não chegou plenamente ao “chão da escola”, de maneira que os docentes desse campo, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de se apropriar dos fundamentos dessa oferta educacional, comprometendo sua atuação nesse campo (MOURA, 2014, p. 51).

Concordamos, assim, com o autor, pois é de fundamental importância que todos os envolvidos na vivência de um curso integrado se apropriem dos fundamentos teóricos dessa oferta educacional, para que esta não seja apenas mais uma das muitas mudanças na legislação acerca da educação profissional. Nesse ponto nos aproximamos do objetivo desta pesquisa, que é a construção de um material pedagógico que informe aos alunos do ensino integrado dos Institutos Federais qual o embasamento filosófico por trás dessa modalidade de ensino.

Em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída por: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ – e de Minas Gerais – CEFET-MG; e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais, acrescentando-se, em 2012, pela Lei nº 12.677, o Colégio Pedro II.

Pacheco (2010) destaca que os Institutos Federais são criados com o objetivo de derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, por meio da articulação entre trabalho, ciência e cultura, visando a emancipação dos sujeitos. Nas palavras desse autor:

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista (PACHECO, 2010, p. 7).

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), segundo a Lei nº 11.892/08, deve ser a modalidade privilegiada de ensino técnico ofertada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em detrimento das modalidades concomitante e subsequente. Esse direcionamento traz, em sua gênese, essência e finalidade, o compromisso com a formação integral do sujeito e deseja romper com a ideia de formação técnica exclusivamente voltada para o mercado. Nesse caso, o foco do ensino médio integrado à educação profissional, oferecido pelos IFs, volta-se para a necessidade do aluno, tendo como dimensões indissociáveis ao trabalho pedagógico o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Desde o início da explanação sobre o histórico da educação brasileira, com foco específico no nosso objeto de interesse, que é a educação profissional, ficou demonstrado que a maioria das mudanças na legislação é resultado do embate entre diversos setores da sociedade: governo, população, donos dos meios de produção. A historicidade nos mostra que a contradição sempre está presente. Consideramos ser de vital importância a todos que fazem parte dos Institutos Federais de Educação conhecer de forma detalhada a história da educação profissional brasileira, pois tal conhecimento fortalecerá a necessidade de aprofundar a proposta de ensino integrado como possibilidade de superação da dualidade educacional no Brasil.

2.3 Princípios Norteadores do Ensino Médio Integrado

O Decreto nº 5.154/04 retoma a possibilidade de um projeto educacional contra-hegemônico, pensado para os filhos dos trabalhadores, aqueles que vivenciam de perto a exploração do sistema capitalista. Para entender por que razão a proposta de ensino integrado desse decreto é diferente da de outras vivenciadas em épocas anteriores, é preciso aprofundar-se no sentido filosófico, epistemológico e político por trás dela.

O sentido filosófico diz respeito ao ideal de formação humana por ele previsto, em que as principais dimensões da vida (o trabalho, a ciência e a cultura) são integradas no decorrer do processo educativo. Nesse sentido, o trabalho é compreendido em seu sentido ontológico (realização humana inerente ao ser) e também histórico (prática econômica associada a determinado modo de produção), a ciência é entendida como o conjunto de conhecimentos

produzido pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas, e a cultura representa os valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2007).

A premissa do ensino integrado é a educação como direito de todos, e, no caso específico do ensino médio integrado profissionalizante, busca-se “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” (BRASIL, 2007, p. 41). Em outras palavras, uma formação humana integral proporciona às classes menos favorecidas a possibilidade de, no decorrer de sua formação, entenderem que o trabalho não é só emprego, sendo também realização humana que gera novos conhecimentos, decorrentes da interação entre o homem e a natureza, na busca de superar as próprias necessidades.

Em relação à ciência, admite-se, no ensino integrado, que é a realidade concreta, a prática social, que impõe a necessidade de produção de novos conhecimentos, cabendo a ela sistematizar e legitimar esses saberes, oriundos do trabalho de transformação e adaptação da realidade. De acordo com Ramos (2005, p. 9), “a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos”. Todo esse saber advindo do trabalho e sistematizado pela ciência passa “pelo crivo social e por um processo histórico” (BRASIL, 2007, p. 44). Portanto, ciência e trabalho são dimensões inter-relacionadas.

Dessa maneira, a ciência não é considerada como algo inquestionável. Pelo contrário, acredita-se que os saberes que hoje existem são a base para a construção de novos, e, mesmo no ensino médio, os alunos podem produzir novos saberes científicos. Por isso, o ensino integrado adota a pesquisa como princípio pedagógico, pois ela “instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados pacotes fechados de visão de mundo, de informações e de saberes” (BRASIL, 2007, p. 48). Sendo assim, o ensino, a pesquisa e a extensão são elementos-chave no interior de cursos integrados, superando uma educação meramente adestradora, focada em repetições mecânicas e sem sentido para o aluno, dando lugar a uma formação humana que favorece a autonomia, tornando-o habilitado a buscar soluções práticas e teóricas para problemas da vida cotidiana.

Cada tempo histórico traz consigo seus problemas, necessidades e possibilidades, e estes interferem no avanço do conhecimento em uma sociedade. A cultura é o elemento de “articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de

socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada” (BRASIL, 2007, p. 44). Desse modo, podemos afirmar que a cultura, como outro pilar filosófico que sustenta o ideal de ensino integrado,

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 ou questionada nas manifestações e obras artísticas (BRASIL, 2007, p. 45).

Ora, essa é uma visão da formação escolar profissionalizante muito mais abrangente, na qual o compromisso educacional assumido também se altera. O saber perde seu aspecto fragmentado e hierarquizado e passa a se relacionar com a prática social. Ampliam-se as finalidades impostas à educação profissional, deixando de centrar-se apenas na busca por emprego e atendimento das necessidades do mercado de trabalho, passando a se direcionar aos interesses dos alunos, por meio da iniciação científica, da ampliação cultural e do aprofundamento dos estudos (RAMOS, 2008).

Em um texto escrito na década de 80, Kuenzer (1989) já explanava os argumentos para o sentido epistemológico do ensino integrado. A autora argumenta que todo trabalho instrumental tem uma dimensão intelectual, e, muitas vezes, na prática, o que existe é uma restrição do aprendizado a uma mera aquisição de modos de fazer, sem que se promova a compreensão do processo como um todo, separando, por exemplo, a máquina da ciência por ela incorporada.

Essa separação do saber científico do saber prático é um reflexo da divisão social que existe na sociedade capitalista, na qual alguns homens exercem as funções intelectuais e outros os saberes manuais. Sendo assim, a questão não tem origem na escola, mas sim na sociedade, que divide o saber de acordo com as classes sociais a que se destinam.

Em outras palavras, o sentido epistemológico do ensino integrado diz respeito à construção de um currículo que integre conhecimentos gerais e específicos, estabelecendo uma relação entre parte e totalidade dos conhecimentos, na *práxis* de ensinar e aprender. É de fundamental importância superar as polarizações e hierarquizações que se estabelecem no cotidiano de práticas educacionais, principalmente em contexto de educação profissional. Machado (2010, p. 82) adverte sobre esse perigo:

Necessariamente, a construção de um currículo integrado exige uma mudança de postura pedagógica; do modo de agir não só dos professores como também dos alunos. Significa uma ruptura com um modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica, associados de forma preconceituosa ao trabalho manual.

Se, por muito tempo, o foco do ensino profissional era a aquisição de formas de fazer, e, nesse caso, as disciplinas mais importantes eram as técnicas, agora a situação se reconfigura. Isso não significa que os conhecimentos técnicos não sejam importantes, porque o são; o fato é que eles não são suficientes para proporcionar ao aluno a compreensão das múltiplas dimensões da realidade, com seus aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, científicos. Assim sendo, é de fundamental importância para o ensino integrado que as disciplinas técnicas e gerais formem um todo, indissociável e de igual importância.

Mas a superação da dualidade educacional histórica da educação brasileira, por meio de uma oferta de ensino que não fragmente o saber, é muito mais que uma questão metodológica, é uma questão política. Kuenzer (1989, p. 24) explica o motivo:

Daí a questão ser política, e não metodológica, por depender do tipo de homem que se pretende formar: o que domine apenas “formas de fazer”, e, portanto, submisso e dependente de especialistas que conceberão o trabalho externamente a ele, rebaixado a condição de mero executor. Ou, o que domine os princípios teóricos e metodológicos que explicam suas ações instrumentais, de modo a dominar um trabalho em sua dimensão de totalidade e ao mesmo tempo exercer sua capacidade criativa.

Fica claro nessa citação que o sentido político da proposta de ensino integrado visa contemplar a formação humana em sua totalidade, incentivando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, entendendo o trabalho na sua dimensão histórica e ontológica. Kuenzer (2007a, p. 44) define bem o desafio posto ao se pensar em educação integrada: “ser geral sem ser genérico e relacionar-se com o trabalho sem ser estritamente profissional”.

A principal característica do ensino integrado proposto para os Institutos Federais é a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras, além do compromisso com a transformação social. Em outras palavras, antes de ser um projeto pedagógico, o ensino integrado é um projeto de homem e de sociedade, e todo o currículo e as práticas pedagógicas estão subjugados a esse compromisso (ARAÚJO, 2014).

CAPÍTULO 3 O CURRÍCULO INTEGRADO E AS POSSÍVEIS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM CURSO INTEGRADO

Em geral, quando um texto acadêmico intenta abordar questões relacionadas a currículo, inicia com a etimologia da palavra currículo ou por definições sobre o que ele é. Concordamos com Silva (2010) quando afirma que uma definição nos revela o que determinada teoria pensa que o currículo é, e, para o estudioso, mais importante do que definir é saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular buscam responder.

De maneira geral, o pano de fundo de qualquer teoria do currículo perpassa as seguintes questões: “o que” deve ser ensinado? Qual conhecimento ou saber é considerado importante a ponto de merecer ser considerado parte do currículo? O que os alunos podem se tornar ao serem submetidos a tal currículo?

Dessa forma, se o currículo pode afetar não apenas o tipo de conhecimento que vamos adquirir, como também naquilo que somos e no que nos tornaremos, podemos entender que o currículo é uma questão de identidade. Cada teoria curricular traz em si “o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. [...] a cada um desses modelos de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (SILVA, 2010).

Também estão envolvidas no currículo relações de poder, porque, quando privilegiamos certos conhecimentos em detrimento de outros, ou quando destacamos dentre muitas possibilidades certa identidade ou subjetividade como sendo a ideal, estamos garantindo, por meio do currículo, o consenso e perpetuando uma hegemonia. Já que o currículo está situado num campo epistemológico social, ele sofre influências de fatores socioeconômicos, políticos e culturais, por esse motivo, no decorrer dos séculos, surgiram diferentes formas de pensar a organização curricular, cada uma trazendo em seu bojo características do momento histórico em que está inserida (SILVA, 2010).

Para esta pesquisa, nos interessa saber como os princípios norteadores do Ensino Integrado elencados no Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio podem materializar-se em um currículo integrado a ser adotado pelos Institutos Federais de Educação, e, conseqüentemente, quais seriam as práticas pedagógicas mais interessantes a serem adotadas para a materialização de tal currículo.

Toda proposta de ensino precisa ser cuidadosamente elaborada estabelecendo critérios e métodos, de forma sequencial e objetiva. Candau e Moreira (2007) destacam que os currículos escolares foram planejados historicamente baseando-se em diversas teorias educacionais que

forneciam as diretrizes de como organizar os saberes dentro de um determinado espaço de tempo e, ao mesmo tempo, alinhados com os objetivos educativos que se planeja alcançar e com o tipo de sociedade que se espera construir. Dito de outra maneira, é por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola.

É muito interessante destacar que, quando lemos teóricos que estudam o currículo explicitando as relações de poder e identidade por trás do currículo escolar, podemos estabelecer uma relação com o que expomos no capítulo anterior. Quando analisamos as mudanças legais no sistema educacional brasileiro e como este foi diretamente afetado por demandas do mundo de produção e também por clamores da população e de educadores, percebemos quão importante é estar alerta ao contexto histórico e atento ao fato de que a escola não é um terreno neutro e livre de influências. Sendo assim, o currículo oferecido pelos diferentes tipos de escola é a materialização de todas essas influências, acrescido de teorias pedagógicas que o embasam.

Antes de avançarmos na exposição de algumas possibilidades pedagógicas, relacionadas à materialização de um currículo coerente com as bases filosóficas do Ensino Integrado, vislumbradas em seu documento base, faremos um breve resumo sobre as principais teorias de currículo e identificaremos em qual delas o currículo integrado se inclui.

3.1 Teorias Tradicionais

De acordo com Silva (2010), embora em diferentes épocas os(as) professores(as) estivessem de uma forma ou de outra envolvidos com o currículo adotado pelas escolas, somente no século XX ele se torna um campo especializado de estudos. Antes dessa época, existiam teorias educacionais e pedagógicas que também abordam aspectos relacionados ao currículo, mas estas não são de fato Teorias de Currículo.

Lembremos que por muito tempo a escola era acessível somente a uma parcela privilegiada da população, e essa situação só começa a mudar quando a sociedade se industrializa, a população urbana se amplia e surge a necessidade de estender a educação escolarizada a outros segmentos da sociedade que deviam ser minimamente alfabetizados e qualificados profissionalmente para trabalhar nas indústrias e fábricas e conviver de maneira civilizada nas cidades.

O marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos remonta ao ano de 1918, quando Bobbit escreve o livro *The curriculum*. Os Estados Unidos viviam um período de intenso fortalecimento da indústria, e diferentes forças econômicas, políticas e

culturais “procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões” (SILVA, 2010, p. 22). Ao expandir a educação escolar para as massas, ela poderia apresentar um caráter especializado e profissionalizante, ou geral e acadêmico. As duas possibilidades podiam ser organizadas sob o ideal previsto pelas Teorias Tradicionais do currículo.

As propostas curriculares idealizadas por Bobbit são proposições educativas diretamente comprometidas com as necessidades da economia. O sistema educacional deveria funcionar como uma indústria, com definições rígidas acerca dos resultados almejados, com métodos precisos e com mensuração dos resultados obtidos. Em seu modo de pensar o currículo, subentende-se uma ideia de educação acrítica, na qual o papel assumido pela escola é treinar o pensamento e o julgamento, em relação a situações reais, além de colaborar com o desenvolvimento de uma atitude de boa vontade e espírito de serviço nos alunos. O currículo escolar tradicional concebia como papel da escola preparar os alunos para a vida ocupacional adulta e considerava que era preciso mapear as habilidades requeridas em diversas ocupações, cabendo ao especialista em currículo elaborar métodos para desenvolvê-las e elaborar instrumentos de medição dos resultados (SILVA, 2010; FERNANDES, 2014).

O currículo tradicional se resume a uma questão de técnica, organização e produtividade. O reflexo disso na escola pode ser indicado quando os professores se preocupam em serem obedecidos sem nenhum tipo de intervenção do aluno, cumprindo com as tarefas estabelecidas por instâncias superiores sem questioná-las, e incentivando os alunos a memorizarem o conteúdo cobrado nas avaliações. Por sua vez, os alunos criam estratégias para recordar dados e conceitos, posto que notas escolares, obediência e submissão são elementos muito importantes dentro do contexto escolar. Nesse processo, nem professores e nem alunos realizam uma reflexão crítica sobre a realidade, e, de certa forma, a escola reforça o modelo de sociedade em que a maioria das pessoas não pode intervir e decidir (SANTOMÉ, 1998).

No caso do Brasil, o currículo pensado para a educação profissional, sob a influência das Teorias Tradicionais do currículo, objetivava que os alunos assimilassem a realidade de trabalho existente, e, na organização da rotina escolar, era comum uma forte hierarquização das funções docentes e técnicas, além de métodos de ensino programados que tinham como prioridade o treinamento e o disciplinamento do aluno por meio do uso de situações de aprendizagem. Os conteúdos seguiam uma sequência hierárquica, e as disciplinas escolares eram comumente fragmentadas, contribuindo para que o conhecimento seguisse uma lógica cartesiana, cabendo ao aluno assimilá-lo e reproduzi-lo (ARAÚJO, 2014).

Esse posicionamento curricular representava um enquadramento intelectual dos alunos, que estavam fadados a reproduzir os conhecimentos já elaborados, conduzindo-os a uma acomodação ao *status* de operários, plenamente conformados com a ordem social vigente, “onde alguém tinha o direito de mandar e o poder de se fazer obedecer” (ARAÚJO, 2014, p. 26). As instituições de ensino se assemelham ao mundo produtivo, visto que somente aqueles que elaboravam as diretrizes escolares e os livros-texto tinham uma ideia clara do que pretendiam, cabendo à maioria dos professores executar o que era proposto por instâncias superiores, sem questionar, e ao alunos receberem de forma passiva todo o conteúdo (SANTOMÉ, 1998).

3.2 Teorias Críticas

A partir da década de 60 e 70, inicia-se um movimento de intensos debates tanto na sociedade quanto no mundo acadêmico, e surgem diversos movimentos que questionam a ordem social vigente. No campo educacional, inicia-se um período de reconceptualização do currículo. Surgem as Teorias Críticas do currículo, e estas questionam as formas de elaboração e organização curricular tradicionais, que se concentravam em ideias de “como fazer” e corroboravam com a ideia de que a organização da sociedade era a ideal, sendo a escola um local neutro, e os sujeitos precisam adaptar-se à realidade imposta (SILVA, 2010).

De acordo com Silva (2010), as Teorias Críticas do currículo são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Elas põem em xeque os pressupostos presentes nos arranjos sociais e educacionais e, ao invés de se concentrarem em “como fazer”, passam a se interessar em “o que o currículo faz”. Esse mesmo autor ressalta que as Teorias Críticas do currículo vão na direção contrária da conformação e adaptação propostas pelo currículo tradicional.

Para as Teorias Críticas do currículo, o objetivo da escola deve ser contribuir para a autonomia e a criticidade dos alunos, incentivando-os a entender o mundo que os cerca, compreendendo como a sociedade funciona e suas diferentes engrenagens, capacitando-os como sujeitos questionadores e comprometidos com a transformação social. A proposta curricular relacionada ao Ensino Integrado proposto pelo Decreto nº 5.154 pode ser inserida no campo das Teorias Críticas do currículo.

Silva (2010) destaca que vários autores se inserem nessa corrente teórico-crítica do currículo, uns de maneira mais geral e outros mais específica. Mesmo as teorias críticas mais gerais sobre a educação exerceram uma grande influência nas teorias críticas mais específicas

do currículo. Prova disso é a contribuição do filósofo francês Louis Althusser, que lançou bases para as críticas marxistas da educação. A relação que esse autor estabeleceu entre educação e ideologia tornou-se conceito central em teorias críticas da educação e do currículo, elaboradas por analistas marxistas da sociedade.

Em seu ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado” (1970), Althusser defende a ideia de que a escola é um dos instrumentos de reprodução dos sistemas ideológicos capitalistas. A ideologia seria o conjunto de crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais existentes como boas e desejáveis, e a escola, por meio de seu currículo, de forma direta ou indireta, garante a perpetuação do sistema capitalista quando, de maneira discriminatória, “inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar” (SILVA, 2010, p. 32).

Outros autores vão na mesma linha de entendimento e veem que a escola perpetua a distinção de classes quando os conteúdos escolares são diferenciados de acordo com a classe a que se destinam, quando as relações sociais da escola reforçam o ideal do bom trabalhador capitalista, por premiarem atitudes como obediência, pontualidade, assiduidade e rechaçar possibilidades de questionamento, crítica e autonomia. Além disso, a cultura estudada na escola relaciona-se à realidade da classe dominante, ao passo que os saberes populares são desvalorizados; dessa maneira, se dificulta a identificação dos alunos mais humildes com o saber escolar, o que diminui o interesse deles e, conseqüentemente, seu sucesso (SILVA, 2010).

Os estudos de diversos teóricos críticos, como Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, Baudelot e Establet, Basil Bernstein, Michael Young, Samuel Bowles e Herbert Gintis, William Pinar e Madeleine Grumet, Michael Apple, além do brasileiro Paulo Freire, destacam que a escola não deve promover a reprodução das desigualdades, pelo contrário, deve ser um local em que se estimule a autonomia e a crítica, fornecendo elementos que habilitem os sujeitos a olharem criticamente a realidade e buscarem a transformação social (SILVA, 2010).

Os teóricos críticos do currículo promoveram análises dos processos educativos no campo dos estudos curriculares, fazendo emergir questões importantes sobre a função social dele. Trouxeram à tona como aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais exercem forte influência na elaboração dos currículos escolares e se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder. “Por que esse conhecimento e não outro? Que interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” (SILVA, 2010, p. 16).

Trazendo tais questionamentos para a análise das opções curriculares impostas no decorrer das décadas ao ensino profissionalizante brasileiro, conforme vimos no capítulo

anterior, percebemos que a dualidade escolar atende a uma proposta de sociedade em que, por muitas vezes, são adotados slogans progressistas e igualitários, mas, na prática, se oferece ao aluno do ensino profissionalizante uma preparação para o trabalho reduzida ao aspecto operacional, simplificada e sem as bases científico-tecnológicas, o que dificulta a seus formandos uma plena apropriação histórico-social. Por isso a proposta do currículo integrado busca romper com esse ciclo da dualidade, garantindo ao jovem e ao adulto trabalhadores “o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (BRASIL, 2007, p. 41).

3.3 Teorias Pós-Críticas

No decorrer da década de 90, surgem novos olhares sob o currículo e iniciam análises curriculares que passam a ser conhecidas como Teorias Pós-Críticas do currículo. Para os autores dessa corrente, as categorias classe social, poder e ideologia já não eram suficientes para compreender o currículo, na atual fase da sociedade. Para eles, é preciso levar em conta também as desigualdades educacionais que são fruto de questões como gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros (SILVA, 2010; FERNANDES, 2014).

Existem várias vertentes teóricas que formam a Teoria Pós-Crítica, e todas elas fazem análises críticas das vertentes tradicionais dos processos curriculares. Silva (2010) elenca essas diferentes vertentes: Pós-moderna, Pós-estruturalista e Pós-colonialista. Esse mesmo autor nos mostra que, ao mesmo tempo, as teorias pós-críticas reafirmam e modificam o que as teorias críticas ensinaram. Reafirmam, ao considerar necessário analisar as relações de poder involucradas no currículo escolar, mas modificam, ao deixar de limitar a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Amplia-se o mapa do poder, e são incluídas questões relacionadas a processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

O ponto de principal convergência entre as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas elencadas por Silva (2010) consiste no fato de não podermos mais olhar para o currículo de modo inocente, mas sim vê-lo como lugar, espaço, território, relação de poder e identidade. Desse modo, diferentemente do que pregam as Teorias Tradicionais, a escola não é terreno neutro, ela é determinada historicamente e fruto de uma construção social, ou seja, é um território político. De acordo com Fernandes (2014, p. 18):

Portanto, na produção ou desenvolvimento do currículo, são relevantes questionamentos acerca do projeto formativo a ser vivenciado, deixando-se explícito qual tipo de sociedade se quer construir, qual tipo de sujeito quer formar, quais conhecimentos ou educação são necessários.

Agora que vimos as principais características das teorias curriculares, entendemos que o currículo integrado pode ser incluído dentro da teoria crítica do currículo. Dessa maneira, avançamos na busca do entendimento de como se constrói um currículo integrado como elemento norteador das práticas pedagógicas utilizadas em um curso de formação profissionalizante de nível médio.

3.4 O Currículo Integrado

Com base nos ideais de formação integral, plena e completa que embasam o ensino integrado, vislumbrado pelo Decreto nº 5.154/2004, o currículo integrado assume o papel de selecionar os “conhecimentos a serem ensinados e aprendidos dependendo da finalidade e dos objetivos educacionais” (BRASIL, 2007, p. 49). Ou seja, como elemento concreto que materializa a busca por relacionar partes e totalidade durante a formação profissionalizante, a elaboração do currículo integrado surge como o conjunto de ações do/no espaço escolar e se apresenta como o documento que carrega a identidade de cada instituição.

A primeira coisa a ser feita para elaborar esse tipo de currículo é saber o que vamos integrar. Machado (2010, p. 82) responde: “para começar, um bom ponto de partida se refere a integração entre as finalidades e os objetivos da escola à prática pedagógica, tornando-os efetivamente concretos”. Ou seja, quando uma instituição opta por um currículo desse tipo, independentemente da dificuldade que exista em construí-lo, assume-se que aqueles que o elaboram entendem e apoiam os princípios filosóficos, epistemológicos e políticos involucrados na proposta de ensino integrado e permitem que estes norteiem todo o processo de elaboração do currículo.

É por esse motivo que Araújo (2014) afirma que a implementação do currículo integrado não depende apenas de soluções didáticas, mas sim de posicionamento ético-político, pois as estratégias de ensino e de organização curricular servem ao projeto de sociedade que se almeja alcançar, e, se isso não for bem claro para todos os envolvidos na construção do currículo, corre-se o risco de se tornar apenas um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação.

Sustentamos que mais importante que a definição antecipada de técnicas de ensino ou de organização curricular, mais ou menos adequadas ao ensino integrado (apesar de isso ser verdadeiro e necessário), é condição para o desenvolvimento de práticas integradoras que os sujeitos do ensino, principalmente, e da aprendizagem, revelem uma atitude humana transformadora, que se materialize no seu compromisso político com os trabalhadores e com a sociedade dos trabalhadores, até porque as práticas educativas não se constituem na escola e nem tem implicações que se encerram nela (ARAÚJO, 2014, p. 14).

O desafio imposto ao ensino médio integrado à formação profissional é mudar o modelo curricular tradicional tecnicista que por muito tempo se fez realidade em escolas profissionalizantes, onde a fragmentação e hierarquização do saber eram práticas constantes. É preciso superar o currículo que promove um enquadramento intelectual, que condiciona o aprendiz a se limitar a reproduzir sem questionar os conhecimentos já elaborados, conformando-os a aceitar funções operacionais subalternas, por meio de métodos de ensino programados que priorizam o treinamento e o disciplinamento do aluno, sendo o conhecimento compreendido numa lógica cartesiana, cabendo ao aluno assimilar e reproduzir (ARAÚJO, 2014).

Apesar de o ensino integrado não se resumir a um projeto pedagógico, um procedimento didático ou um tipo específico de desenho curricular, essas instâncias pedagógicas são objeto de preocupação dos estudiosos e educadores – que estão comprometidos com um projeto educativo que visa a emancipação social.

Encontramos princípios norteadores para a elaboração do currículo integrado em documentos legais que estabelecem as diretrizes da educação nacional e também da educação profissional. No artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.324/1996), encontramos os princípios da educação nacional, e o inciso III afirma a garantia do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996, s/p). Já a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, traz, no segundo capítulo, os princípios norteadores para essa modalidade de ensino, e aqui destacamos os primeiros incisos desse capítulo:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; 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; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino aprendizagem; 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 (BRASIL, 2012, s/p).

Encontramos, nesses dois exemplos de documentos legais, princípios que orientam a construção de currículos pautados nos ideais de ensino integrado. Lemos conceitos como: pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade. Tais diretrizes abrem a possibilidade de criar currículos que associem conhecimentos do trabalho, da ciência e da cultura, objetivando uma formação humana que capacite os alunos a se apropriarem dos conhecimentos historicamente acumulados, se entendam como sujeitos historicamente situados e sejam capazes de promover uma transformação social (RAMOS, 2008, 2010).

Existem diferentes possibilidades para organizar uma proposta curricular integrada. Santomé (1998, p. 206-207) elenca quatro formas de integrar o currículo baseadas nas ideias de Print (1976), são elas:

- Integração correlacionando diversas disciplinas: neste tipo de integração, para que o aluno compreenda determinado conteúdo de uma disciplina, faz-se necessário dominar conceitos de outra disciplina, e, por meio da correlação que se estabelece entre as duas, possibilita-se ao aluno superar obstáculos de aprendizagem. “Por exemplo, certas operações matemáticas são necessárias para as ciências, determinada técnica de desenho para a geometria, ou determinado fenômeno histórico é imprescindível para compreender certas modalidades de produção” (SANTOMÉ, 1998, p. 207).
- Integração através de temas, tópicos ou ideias: nesta forma de organização, o corpo de conteúdos e atividades das diferentes áreas de conhecimento ou disciplinas é feito através de temas, tópicos ou grandes ideias. “Todas as áreas do conhecimento passam a estar subordinadas à ideia que serve para reger a proposta de integração” (SANTOMÉ, 1998, p. 207).
- Integração em torno de uma questão da vida prática e diária: a integração acontece quando são utilizados conhecimentos de diversas disciplinas para resolver problemas da vida cotidiana. As implicações morais e sociais de tais temas não fazem parte do currículo tradicional, e a

resposta a tais problemas ocupa parcelas temáticas de diferentes disciplinas. Um exemplo são os temas transversais, como relação entre os sexos, paz, drogas, desemprego, entre outros (SANTOMÉ, 1998).

- Integração a partir de temas e pesquisas decididos pelos estudantes: nesta proposta de integração curricular, a ideia é que as atividades que mais podem ajudar os alunos e alunas a aprender são aquelas relacionadas com “as questões e problemas que eles consideram importantes em seu próprio mundo” (SANTOMÉ, 1998, p. 207).

A essas quatro possibilidades Santomé (1998) agrega mais cinco possibilidades de organização curricular integrada: Integração através de conceitos; Integração em torno de períodos históricos e/ou espaços geográficos; Integração com base em instituições e grupos humanos; Integração em torno de descobertas e invenções e, por fim, Integração mediante áreas de conhecimento. Esse mesmo autor afirma:

O desenvolvimento do pensamento crítico de meninos e meninas, bem como sua socialização em geral, são favorecidos com programas integrados, ao facilitarem a compreensão das relações entre os distintos saberes e a sociedade; ao ajudá-los a refletir, compreender e criticar os valores e interesses promovidos e favorecidos por um determinado conhecimento, ou forma de conhecimento (SANTOMÉ, 1998, p. 118).

É evidente que o currículo integrado rompe com a concepção tradicional tecnicista de ensino, na qual as disciplinas são campos de conhecimento específicos, estanques, isolados dos problemas e processos da prática social, que associa a ideia de aprender à memorização de assuntos e à execução mecânica de procedimentos práticos.

Araújo, Costa e Santos (2013) elencam três princípios orientadores para a elaboração de um currículo integrado e afirmam que estes não remetem a uma única fórmula de organização curricular, mas sim permitem diferentes possibilidades de projetos formativos. São eles: contextualização, interdisciplinaridade, teleologia.

A contextualização seria a “articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais” (ARAÚJO; COSTA; SANTOS, 2013, p. 8). Nesse caso, a realidade atual serviria de ponto de partida para os currículos integrados, e a realidade social transformada seria o ponto de chegada. A contextualização no decorrer da organização curricular implica a seleção de conteúdos que permitam ao aluno estabelecer relações entre situações reais e os conteúdos das disciplinas. Os princípios norteadores do ensino integrado – trabalho, ciência e cultura – podem servir como

elementos agregadores entre o conteúdo escolar e a prática social e colaboram com a produção de sentido durante o processo de aprendizagem.

O outro princípio que pode orientar a construção do currículo integrado é a interdisciplinaridade, que é compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência. Numa proposta interdisciplinar integradora, todas as disciplinas estão sujeitas ao objetivo ético-político de transformar a realidade social por meio da emancipação dos sujeitos, e, como consequência disso, não existe hierarquia de saberes, as diferentes disciplinas se entrecruzam e dão suporte na busca pela compreensão da relação do homem com o trabalho, no decorrer da formação profissionalizante (ARAÚJO; COSTA; SANTOS, 2013).

A teleologia, por sua vez, seria a superação da visão pragmática da educação que vincula os processos formativos a demandas imediatas e pontuais, a exemplo do reducionismo: estudar para o vestibular ou para o mercado de trabalho. A proposta de integração adotada pelo currículo integrado vislumbrado pelo Decreto nº 5.154/2004 vai numa direção diferente, e a ação pedagógica é tomada como ação material que subordina os conteúdos formativos aos objetivos da transformação social, visando a emancipação (ARAÚJO; COSTA; SANTOS, 2013).

Ramos (2012) afirma que, ao elaborar um currículo que integre uma formação geral com uma técnica, é preciso ter em mente que essas duas formações somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente, mas, em termos epistemológicos, esses conhecimentos formam uma unidade.

Nesse caso, a formação geral seria composta pelas ciências que explicam os fenômenos, seriam as “leis gerais”. Já os conceitos específicos, relacionados à formação técnica, nada mais são que “a apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo” (RAMOS, 2012, p. 121). Em outras palavras, não cabe, no currículo integrado, hierarquizar disciplinas e fragmentar o saber, pois o objetivo é estabelecer relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos da formação geral e técnica, desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem dinâmico, que permite ao aluno compreender o real.

A autora, nesse mesmo texto, elenca quatro sugestões que permitirão, no decorrer da construção de um currículo integrado, estabelecer relações entre conhecimentos gerais e específicos sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. São elas, de acordo com Ramos (2012, p. 123-124):

- Problematizar fenômenos: isso significa elaborar questões sobre fenômenos, fatos, situações relevantes com o intuito de desvelar sua essência. Para responder a tais questões, será necessário

recorrer a teorias e conceitos já formulados sobre o assunto em questão, e estes se constituirão em conteúdo de ensino.

- Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão de um objeto de estudo em suas múltiplas perspectivas, levando em consideração saberes científicos e/ou profissionais, estabelecendo relações com conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e também com campos distintos do saber (interdisciplinaridade).
- Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural.
- A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

Dessas indicações dadas por Ramos (2012), podemos concluir que a construção de um currículo integrado implica a organização do conhecimento e do ensino-aprendizagem, de uma maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações, sendo a interdisciplinaridade um método possível, uma vez que possibilita a reconstrução da totalidade por meio de conceitos oriundos de distintos recortes da realidade, ou seja, diversos campos da ciência representados pelas disciplinas. Para essa autora, o princípio básico do currículo integrado é o direito ao conhecimento:

O ser humano se apropria de sua realidade pela mediação do trabalho e do conhecimento. Mas todo novo conhecimento pressupõe um conhecimento anterior, de modo que é direito de todos o acesso ao conhecimento já produzido pela humanidade; e é um direito, ainda, que a formação possibilite a apropriação desses conhecimentos para viabilizar a compreensão e a interação com a realidade no sentido de transformá-la coletivamente com base em um outro projeto de sociedade, transformando-se também a si próprio como uma dinâmica da interação com a natureza e entre seres humanos (RAMOS, 2008, p. 26).

Nesse caminho de construção de relações entre diferentes campos do saber, visando a construção de novos conhecimentos e também a compreensão da realidade, ainda está assegurada a instrumentalização do aluno. Mas esta não será realizada nos moldes tecnicistas que negam a apropriação das bases científicas, limitando os futuros profissionais a meros apertadores de parafuso, numa lógica de subordinação acrítica. Pelo contrário, é assegurada ao futuro trabalhador a formação necessária para se inserir de forma competente no mundo do trabalho, munido dos saberes construídos historicamente que tanto os habilitam

profissionalmente quanto levam à compreensão da realidade de maneira crítica, emancipada e ativa.

3.5 Práticas pedagógicas no ensino médio integrado

De acordo com Franco (2016), é comum, na fala de alunos e professores, se considerar como prática pedagógica o roteiro didático utilizado pelo professor na apresentação de sua aula, ou seja, apenas o que é visível. A autora cita Carr (1996) para explicar que prática docente e prática pedagógica não necessariamente são sinônimos, já que a primeira se baseia no conceito de poiesis, e a segunda, na ideia de práxis. Ou seja, para esta autora, a prática docente é um saber fazer não reflexivo, regida por fins prefixados e governada por regras predeterminadas. Já a prática pedagógica supõe uma ação reflexiva, regida por critérios éticos, em que as ações pedagógicas são pedagogicamente construídas, superando a ideia de submissão do humano a um artefato técnico previamente construído. Para que uma prática docente seja considerada prática pedagógica, é preciso que se aproxime da ideia de práxis.

Segundo Caldeira e Zaidan (2010), a prática pedagógica pode assumir diferentes sentidos e significados de acordo com a perspectiva teórico-epistemológica adotada. Se a perspectiva escolhida for positivista, valorizam-se o método científico e a medida estatística, compreendendo-se que as teorias educativas servem tanto para desenvolver técnicas de ensino quanto para solucionar problemas relacionados à disciplina e ao controle da sala de aula, à motivação e à avaliação, percorrendo o caminho dos princípios teóricos à prática. Esse modo de pensar a prática pedagógica seria o que Franco (2016) definiu como restrição da educação ao visível, ao aparente e ao observável, em que o objetivo da prática pedagógica é a transmissão de conteúdos instrucionais.

De acordo com Kuenzer (2007), essa maneira de pensar a prática pedagógica predominou por muito tempo em cursos de formação profissional. Nessa configuração, o professor se apropria de conhecimentos que já se encontram elaborados, muitas vezes sem analisá-los ou criticá-los e, de posse deles, “prepara e se exaure em preleções que o aluno deve ouvir, absorver e repetir, mais como um ato de fé do que como resultado de sua própria elaboração” (KUENZER, 2007, p. 78). Cabe ao aluno fazer exercícios, resumos, atividades práticas repetitivas, absorvendo conhecimentos sem questioná-los e sem estabelecer uma relação entre o que aprende e a prática social.

Caldeira e Zaidan (2010, p. 2) também demonstram que a prática educativa pode adotar uma perspectiva interpretativa, e, nesse caso, a relação teoria-prática é entendida como uma

troca bidirecional, além de que “a deliberação prática está informada não só pelas ideias, mas também pelas exigências práticas de cada situação, uma vez que o juízo crítico e a mediação do critério do autor são sempre indispensáveis”. Nessa perspectiva, a prática pedagógica é o resultado de um processo que tem o seu início na própria prática, informada tanto pela teoria quanto pela situação particular vivenciada pelo ator.

As mesmas autoras também citam como possibilidade da prática pedagógica ser analisada sobre a perspectiva histórico-crítica e, citando Carvalho e Netto (1994), detalham que, sob esse viés explicativo, a prática pedagógica é uma prática social determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto em que essa prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e à realidade em que se situam.

Em outras palavras, Caldeira e Zaidan (2010) explicam que, sob a perspectiva de uma prática pedagógica histórico-crítica, a complexidade se faz presente, e elementos particulares e gerais influenciam na relação professor-aluno-conhecimento. Como situações particulares, emergem questões como: experiência do professor, sua formação, as condições de trabalho, a idade do aluno e sua condição sociocultural, o currículo, o projeto político pedagógico da escola, a comunidade onde a escola se insere, somente para citar algumas. Como elementos gerais que influenciam a prática pedagógica, as autoras citam como exemplos as políticas públicas e o momento sócio-econômico-político que vive o país.

Relacionando o que vimos até agora com a temática desta pesquisa, podemos aferir que as práticas pedagógicas se relacionam tanto com a formação docente quanto com a natureza do currículo. Em relação ao ensino médio integrado à educação profissional, o significado atribuído ao currículo e às práticas educativas é ainda mais amplo, posto que o Decreto nº 5.154/2004 assume como finalidade dessa modalidade de ensino formar não só para o trabalho enquanto prática econômica, como também para a compreensão do mundo do trabalho. Entendemos que a prática pedagógica do professor pode ser a materialização do currículo integrado. Seguindo essa linha de raciocínio, Franco (2016, p. 536) explica:

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Essa explicação dada por Franco (2016) reafirma a ideia de que o ensino integrado, antes de ser uma proposição pedagógica, é uma definição ético-política. As práticas pedagógicas, assim como o currículo, não são neutras, sendo influenciadas por diversos elementos, como identidade, poder, cultura. O sentido de práticas educativas que adotamos neste trabalho converge nessa direção, tendo o professor uma ação consciente e participativa e sendo ciente dos limites e possibilidades envolvidos no ato educativo.

São muitos os desafios para uma efetiva operacionalização de práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração. Machado (2010) afirma que muitos educadores manifestam dúvidas e receios quanto à possibilidade de um mesmo curso conseguir integrar de maneira efetiva a conclusão da educação básica e a formação técnica especializada. Nesse artigo, a autora apresenta algumas propostas de como professores podem efetivar uma prática pedagógica integrada, a saber:

- Revisar falsas polarizações e oposições – ao abordar esta primeira sugestão, a autora convida todos os educadores envolvidos em um curso técnico integrado a “identificar e questionar a suposta boa fé de certos conceitos e práticas que se estruturaram a partir de contraposições fixas” (MACHADO, 2010, p. 81). Afirma ainda que, se a realidade é uma totalidade integrada, os conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela não podem deixar de ser vistos como parte de um todo. Se, por razões didáticas, ocorre uma divisão desse conjunto de conhecimentos, a práxis de ensinar e aprender também pode buscar a recomposição do todo. O importante é que, em um agir coletivo, os professores de disciplinas técnicas e gerais pensem em como propor “ênfases e dosagens das partes e das formas de relacioná-las” (MACHADO, 2010, p. 82).
- Estabelecer consensos sobre alguns pontos de partida fundamentais – Professores tanto do ensino médio quanto do técnico precisam estabelecer um entendimento consensual sobre que tipo de ser humano e que tipo de profissional desejam formar. Após essa definição, se estabelece “quais estratégias seriam mais indicadas para traduzir operacionalmente os valores e as perspectivas que foram priorizados” (MACHADO, 2010, p. 82). A autora comenta ainda que um currículo integrado exige uma mudança de postura pedagógica tanto de professores como alunos, em que a hierarquização de conhecimentos e a fragmentação de conteúdos dão lugar a práticas pedagógicas compartilhadas orientadas por uma relação dialógica.
- Aproveitar as oportunidades que se abrem – a prática pedagógica advinda de um currículo integrado representa uma oportunidade para os professores do ensino médio superarem tendências academicistas e livrescas e para educadores do ensino técnico superarem o viés excessivamente técnico-operacional. Para esses dois grupos se estabelece o desafio de se pensar

outras relações entre teoria e prática, e uma possibilidade é aumentar a interação e a troca de experiências desses dois grupos de professores, em um agir cooperativo (MACHADO, 2010).

- Trabalhar a unidade existente entre os conhecimentos gerais e tecnológicos – independentemente de se o conhecimento apresentado se aproxima de saberes mais técnicos ou mais gerais, o ponto de partida é o mesmo, porque todo tipo de saber tem origem na atividade social humana de transformação da natureza e de organização social. Existe uma tendência de, ao se estudar as tecnologias, atribuir ao conhecimento morfológico dos objetos um fim em si mesmo, quando na verdade é preciso ir além e acrescentar o estudo “dos usos desses objetos e das técnicas e suas relações com as funções econômicas, culturais e sociais que eles cumprem num determinado contexto histórico, produzindo sentidos, significados e história” (MACHADO, 2010, p. 85). Sob essa perspectiva, a prática pedagógica será mais ampla, pois estabelecerá um sistema de relações em que as bases científicas dos processos e procedimentos técnicos serão significadas à luz das necessidades humanas e sociais.

- Recorrer à contextualização sociocultural do processo de ensino-aprendizagem – “contextualizar seria o ato de vincular processos educativos a processos sociais, escola e vida, currículo escolar e realidade local, teoria e prática, educação e trabalho” (MACHADO, 2010, p. 88). Nesse modo de pensar, tanto alunos quanto professores encontram, na prática pedagógica, novos sentidos e aplicações aos saberes escolares em relação a suas vidas e práticas sociais, habilitando-se a contribuir e intervir na realidade social em que vivem.

- Recorrer aos desafios do desenvolvimento local como recurso significador do currículo – é comum que as instituições escolares estejam alheias ao seu contexto e aos problemas relacionados ao desenvolvimento local. Mas, quando o desenvolvimento local é uma estratégia objetiva adotada pelo currículo integrado, a prática pedagógica incluirá o estudo do sistema produtivo relacionado a pequenas e médias unidades econômicas, que são postas de lado em detrimento de estudos sobre técnicas industriais bem-sucedidas nos grandes polos capitalistas. Dessa maneira, é de grande significado, em projetos de formação e qualificação para o trabalho, incluir grupos e segmentos sociais penalizados pelo desenvolvimento capitalista, como, por exemplo, cooperativas e associações autônomas de trabalhadores. Se o norte do ensino integrado é a transformação social, é importante que os professores não incentivem somente a individualidade, mas sim a coletividade, haja vista que os métodos e técnicas de trabalho permitem aos alunos uma apropriação crítica da realidade e sua transformação organizada (MACHADO, 2010).

- Guardar a postura investigativa na definição das alternativas didáticas de integração – para uma efetiva materialização do currículo integrado, as práticas educativas precisam ser

planejadas de maneira lógica e coerente e submetidas à avaliação contínua. “os conteúdos, métodos, processos, meios e técnicas pedagógicas estão subordinados às finalidades do processo educativo” (MACHADO, 2010, p. 92). Ou seja, nenhuma técnica é mágica, são os sujeitos, com sua postura política e educativa, que concretizam as possibilidades de integração, por isso a autorreflexão e a autocrítica são etapas necessárias para realizar o objetivo da educação integral.

- Explorar as práticas que ajudem a construir o trabalho interdisciplinar – a interdisciplinaridade é uma das possibilidades para superar a fragmentação e a hierarquização do ensino, em um currículo integrado. Dessa maneira, a prática pedagógica dos professores pode fazer uso de tal estratégia de diversas maneiras, por exemplo: aproximações temporais, fusões de conteúdo, pesquisas compartilhadas, seminários e eventos, métodos de ensino baseados em projetos ou temas geradores, entre outros. Tais estratégias contribuem para entrelaçar e integrar elementos da realidade complexa com os saberes escolares (MACHADO, 2010).

Todas essas possibilidades preveem que mudanças nas práticas pedagógicas dos professores não dependem apenas de alterações de conteúdos ou de certas metodologias no planejamento escolar. Existem aspectos sociais, políticos e ideológicos permeando todo o currículo e a prática pedagógica. Além disso, não se pode negar a influência de práticas políticas e administrativas, bem como de condições materiais e estruturais e da formação dos professores (MACHADO, 2010).

A construção de um currículo integrado e a efetivação de uma prática pedagógica pautada na ideia de práxis devem ser objeto de intensos debates, reformulações e avaliações. “Trata-se de um fenômeno complexo, sem delimitações precisas e que pode ser interpretado sob diferentes pontos de vista” (MACHADO, 2010, p. 94). Independentemente da postura metodológica escolhida por cada instituição que adote a proposta de ensino integrado, é importante ter sempre em mente que essa modalidade de ensino está comprometida com o aluno, objetivando a ele uma formação que faça sentido e o ajude a se inserir de forma crítica e autônoma no mundo do trabalho.

3.6 Possíveis entraves para o currículo integrado

Os sujeitos do ensino e da aprendizagem precisam compreender a importância de uma educação comprometida com a transformação social. Isso não significa que docentes devam ser culpabilizados pela materialização ou não dessa proposta de ensino. São necessários vários

fatores para que de fato aconteça uma educação profissionalizante sob os preceitos do ensino integrado, dentre eles:

um coerente projeto de financiamento capaz de promover a qualificação da estrutura física dos espaços formativos, de modo que os alunos tenham espaços para o desenvolvimento da experimentação e das práticas de estudo e de investigação, compreendido como meio eficaz de aprendizagem, articulador do fazer com o pensar. Pressupõe ainda, práticas de gestão democrática, capazes de assegurar o envolvimento efetivo dos diferentes profissionais da educação e da comunidade com a sua construção (ARAÚJO, 2014, p. 38).

Pesquisas acadêmicas sobre o ensino integrado relatam alguns dos principais problemas que dificultam a materialização dessa proposta. A pesquisa realizada por Costa (2012) elenca alguns dos principais problemas na materialização do ensino integrado: problemas de ordem conceitual, de operacionalização curricular e de organização dos sistemas de ensino.

A autora constatou que muitos docentes desconhecem ou possuem noções básicas acerca dos princípios e pressupostos do currículo integrado, entendendo-o como se fosse uma justaposição das disciplinas do núcleo comum às da área técnica. Além disso, muitos professores alegam que não foram preparados de forma integrada, e isso contribui para que eles mesmos não saibam dialogar com professores de outras áreas, o que se constitui uma grande dificuldade para materializar o currículo integrado. Outro destaque apontado é que inexistem programas permanentes de formação dos docentes e gestores orientados pela proposta do ensino integrado.

Dessa forma, Costa (2012) relata que muitas vezes a oferta do ensino integrado se materializa apenas na forma de oferta, mas apresenta dificuldades enquanto materialização do conteúdo. Isso significa que na prática são ofertados cursos de ensino médio juntamente com a formação profissional, mas aqueles perpetuam em sua grande maioria a forma pragmática de ensino tão comum nessa modalidade de ensino, sem de fato ocorrer a materialidade da proposta filosófica, epistemológica e política.

Desejamos ressaltar também os resultados encontrados por Pagno (2014), que buscou ouvir os alunos do ensino médio integrado à educação profissional e se interessou em levantar elementos na fala deles que permitissem trazer para escola, gestores, professores e demais educadores reflexões que contribuíssem para melhorias curriculares, metodológicas e de conteúdos. Em sua busca pela percepção dos alunos acerca do que é um curso integrado e suas perspectivas educacionais, a autora concluiu o seguinte: “para fortalecer a integração e aprofundar a formação integrada ainda é preciso um trabalho sistemático e periódico a ser

desenvolvido junto a todos os seguimentos envolvidos: docentes, discentes, pais, estudantes, equipe técnica-pedagógica e equipe de direção” (PAGNO, 2014, p. 144).

Concordamos com as pesquisadoras citadas (COSTA, 2012; PAGNO, 2014) e reafirmamos ser necessário implementar debates sistemáticos com a comunidade escolar acerca das bases teóricas que fundamentam o ensino integrado. Concordamos de igual maneira com Machado (2010, p. 80) quando almeja que “esse desafio da integração seja uma oportunidade bem aproveitada pelas escolas do país para renovar e inovar processos de ensino-aprendizagem a partir da concepção e implementação de currículos de qualidade superior”. A mesma autora afirma que, ao planejar um currículo integrado e suas respectivas práticas pedagógicas, não se pode perder de vista o compromisso com a articulação das dimensões do pensar, do sentir e do fazer, sendo elas a base para a formação de personalidades críticas e transformadoras.

Assim sendo, não existe uma fórmula pronta para a elaboração de currículos integrados, o que existe são direcionamentos criados por autores que pesquisam essa modalidade de ensino que podem ser revisitados quando cada instituição for elaborar a própria proposta. Acreditamos que pesquisas acadêmicas realizadas no interior dos Institutos Federais de Educação, ouvindo os diferentes sujeitos que deles fazem parte, abrem espaço não para julgamentos, mas sim para debates ricos, os quais contribuirão para o fortalecimento dessa modalidade de ensino.

CAPÍTULO 4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, detalharemos a maneira como a pesquisa foi conduzida, os métodos utilizados e como ela esteve fundamentada metodologicamente. A abordagem da pesquisa é qualiquantitativa, como método fizemos uso do estudo de caso, e as técnicas de coleta de dados utilizadas foram pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e aplicação de questionários.

4.1 Abordagem e classificação da pesquisa

O percurso investigativo adotado nesta pesquisa deu-se, prioritariamente, a partir da abordagem qualitativa, a qual apresenta como uma de suas características fundamentais o contato direto e intensivo com o estudo realizado, ampliando os dados qualitativos e penetrando no âmago das reflexões e representações subjetivas dos pesquisados e do pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Já a abordagem quantitativa foi resultado do uso de questões fechadas nos questionários aplicados, que se converteram em dados numéricos. Na etapa de aplicação do produto educacional, foi aplicado um segundo questionário, composto por questões fechadas elaboradas em escala do tipo Likert, que nos permitiu um apuramento de dados numéricos e estatísticos.

Minayo (2002) destaca que, quando uma pesquisa adota uma abordagem qualitativa, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Isso exige que o pesquisador busque compreender o contexto investigado com o objetivo de analisar, de forma detalhada, tudo o que envolve o objeto de estudo. No caso desta pesquisa, a abordagem qualitativa relaciona-se com o objeto de estudo, que é avaliar o entendimento pessoal dos alunos acerca do que é o ensino integrado. Na busca por cumprir os objetivos do estudo, acreditamos ser necessário “[...] que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Nesse contexto, o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ocorre com a finalidade de compreender tanto a dinâmica interna das situações como também as influências externas, ao mesmo tempo que se busca o alinhamento dos objetivos, o diálogo triangular a partir do referencial teórico, o desvelamento dos dados e informações contidas nos documentos pesquisados e o olhar do pesquisador. Ludke e André (2015, p. 1-2) afirmam que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre dados, as evidências, as

informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”.

Em relação à tipologia da pesquisa, optou-se pelo método de Estudo de Caso, que, segundo Yin (2005), representa a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, e o foco se encontra em fenômenos contemporâneos, inseridos em algum contexto da vida real. Segundo o autor, existem distintas fontes de evidências que podem embasar um estudo de caso: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante, artefatos físicos. Ludke e André (2015) orientam como organizar o desenvolvimento de um estudo de caso. A primeira fase é a exploratória, que permite a compreensão e o aprimoramento do objeto de estudo; a segunda fase é a coleta de dados e, por fim, é realizada a análise dos dados e se procede, em seguida, à escrita do relatório final, e foi exatamente esse o modelo adotado por esta pesquisa.

4.2 Instrumentos de coleta de dados

Os dados qualitativos deste estudo foram coletados por meio de algumas técnicas investigativas: pesquisa bibliográfica, análise documental e aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas. Já os dados quantitativos foram colhidos por meio de perguntas fechadas dos questionários, tanto o inicial quanto o da aplicação do produto educacional.

Segundo Ludke e André (2015), os documentos são fontes poderosas dos quais podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Além disso, são fontes naturais de informações que surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. A análise bibliográfica e documental indicará elementos importantes a serem abordados e explorados, possibilitando maior compreensão da pesquisa.

A análise bibliográfica fundamentou-se em matérias publicadas em livros, teses, artigos e dissertações. Com a pesquisa bibliográfica, conseguimos investigar aspectos relacionados à história da educação profissional e ao ensino médio integrado, o que serve como aporte teórico e metodológico permeando toda a pesquisa.

A pesquisa documental surgiu da necessidade de conhecer a temática, a partir de alguns documentos oficiais, como o Documento Base do MEC para o Ensino Integrado (2007), o Decreto nº 5.154/2004, que retoma a possibilidade da oferta de cursos integrados, a Lei nº 11.892/2008, que institui a criação dos Institutos Federais, o documento Concepções e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (2008), o Plano Pedagógico do

Curso de Agropecuária (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (2012) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2019) do IFS. Todos esses documentos ajudaram a sistematizar a concepção filosófica por trás dos documentos oficiais que normatizam o ensino técnico integrado ao ensino médio e também permitiram conhecer as estratégias adotadas pelo IFS objetivando efetivar a proposta de Ensino Médio Integrado.

A terceira etapa de coleta de dados utilizou como instrumento um questionário, composto por questões abertas e fechadas (Apêndice B). De acordo com Severino (2016, p. 134), o questionário pode ser definido como “conjunto de questões sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo”.

Optamos pelo uso do questionário com os estudantes porque acreditamos que, ao saberem que não seriam identificados, eles estariam mais à vontade para externar suas opiniões e seus conhecimentos, escrevendo o que achassem pertinente. Antes de dar início à coleta de dados por meio da aplicação dos questionários, a pesquisadora submeteu ao Comitê de Ética e Pesquisa o projeto de pesquisa, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (pais e alunos maiores), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, a carta de anuência assinada pelo diretor do *Campus* Glória, sendo que a aprovação do projeto se deu através do parecer nº 3.357.436.

4.3 Lócus da pesquisa e sujeitos da investigação

O *Campus* Glória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe é fruto da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, promovido desde 2005 pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Nesse processo de expansão, em 2008, foi autorizada a construção de 150 novos *campi* pelo país, dentre os quais 03 no Estado de Sergipe, nos municípios de Nossa Senhora da Glória, Itabaiana e Estância, com vistas à interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior.

Em 2011 e 2012, entraram em funcionamento os primeiros cursos regulares do *Campus* – Subsequente de Técnico em Alimentos e Técnico em Agroecologia e Superior de Tecnologia em Laticínios –, além de mais três programas complementares do Governo Federal que objetivam a ampliação do acesso ao ensino profissional, científico e tecnológico.

Em 2015, o *Campus* Glória inseriu mais uma opção de curso regular: Técnico Integrado em Agropecuária – o primeiro na modalidade Integrada ao ensino médio.

A implantação relativamente recente da oferta de um curso integrado no *Campus* Glória representa oportunidade única de ampliar as discussões sobre as bases teóricas do ensino integrado em um universo relativamente pequeno, em processo de consolidação junto à comunidade e com planos de ampliação, sendo essas as peculiaridades que justificam a escolha desse *campus* como locus de pesquisa. Pode-se acrescentar como justificativa para a escolha do *Campus* Glória para a realização da pesquisa o fato de a orientadora da pesquisadora atuar como Gestora de Ensino nele, o que caracteriza o critério de conveniência, pois tal fato favorece a entrada da pesquisadora no locus a ser estudado, como também a viabilidade financeira, uma vez que, apesar da distância geográfica, está assegurada a locomoção da pesquisadora.

Os sujeitos da pesquisa são os alunos do segundo ano (15 sujeitos) e os concludentes do ensino médio integrado em Agropecuária (7 sujeitos), que concordaram espontaneamente em participar da pesquisa. A escolha dessas turmas é motivada pelo fato de eles possuírem maior tempo de vivência no curso, portanto reúnem condições que podem enriquecer com informações acerca do que os estudantes entendem por ensino médio integrado. Do universo total de vinte e dois (22) alunos convidados a participar da pesquisa, contamos com a participação de dezessete (17) alunos. Antes da aplicação do questionário, explicamos aos alunos das duas turmas os objetivos da pesquisa, esclarecemos a necessidade de preencher os respectivos termos de consentimento e garantimos que, na análise das respostas, seriam mantidos o sigilo e o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

4.4 Análise dos dados

Utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), e, segundo a autora, a análise dos dados se inicia com as primeiras leituras do pesquisador e somente se encerra quando ele interpreta os dados obtidos. A análise do conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

As fases da Análise de Conteúdo proposta pela autora são: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Durante a primeira fase, o pesquisador procede à leitura e

à preparação do material a ser analisado, escolhe os documentos que pretende analisar, elabora as hipóteses e os objetivos da pesquisa e cria os indicadores que nortearão a interpretação final. Na segunda fase, são feitas a decomposição e a categorização dos dados, de acordo com os parâmetros e categorias elaborados na fase anterior. Na última fase, realiza-se uma análise através do tratamento e da interpretação dos resultados encontrados, e todos os dados significativos ajudarão o pesquisador a atingir os objetivos propostos e expor as descobertas da pesquisa (BARDIN, 2011).

Foi nesse método que baseamos a análise de dados desta pesquisa. As categorias de análise foram definidas a partir do embasamento teórico do estudo, advindas da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. As perguntas do questionário foram elaboradas baseando-se em tais categorias e têm por objetivo responder aos objetivos específicos da pesquisa, a saber: 1- Motivo da escolha do IFS para cursar o ensino médio; 2- Definição dos alunos sobre o que é ensino médio integrado; 3- Currículo escolar e práticas pedagógicas dos professores. Cada categoria de análise representa uma síntese dos assuntos que norteiam esta pesquisa.

Em relação às informações sobre a construção e a análise dos dados referentes à aplicação do produto educacional proposto por esta pesquisa, optamos por descrevê-las no capítulo que trata especificamente do Produto Educacional, o sexto. No próximo capítulo, descreveremos as análises dos resultados da pesquisa, de acordo com cada categoria elencada previamente.

CAPÍTULO 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir de agora, nesta seção da pesquisa, serão apresentados os resultados encontrados após a aplicação do questionário com os alunos do segundo e terceiro anos do curso técnico integrado em Agropecuária do *Campus* Nossa Senhora da Glória. Após a análise do referencial teórico, foi realizada a elaboração do questionário, de acordo com os objetivos específicos elencados para esta pesquisa, a saber: O motivo da escolha do Instituto Federal de Sergipe para a realização do ensino médio, a definição do que é ensino integrado pelos alunos, a identificação de aspectos curriculares e práticas pedagógicas vivenciados no curso integrado em Agropecuária.

As respostas encontradas serviram para reforçar a ideia de construir um Produto educacional em forma de material textual, direcionado aos alunos, contendo uma introdução às bases teóricas que fundamentam a proposta do ensino integrado, visando incentivar um maior entendimento teórico junto aos alunos e, como consequência, o fortalecimento dessa modalidade de ensino.

Para realizar a análise do conteúdo das respostas dadas pelos alunos, recorreremos aos achados da pesquisa encontrados tanto na pesquisa bibliográfica como também na pesquisa documental, sendo este último um elemento interessante para estabelecer um contraponto entre a “fala oficial” acerca do que é ensino integrado, adotada nos documentos oficiais e institucionais, e a “fala dos alunos” sobre o que entendem sobre esse assunto. É muito interessante, de fato, recorrer ao que é prescrito nos documentos estudados como objetivos educacionais e estabelecer comparações com o que é materializado no dia a dia da escola, e a maneira de vislumbrar essa materialização no caso da presente pesquisa é por meio da fala dos alunos.

O questionário aplicado aos alunos foi dividido em duas partes. Na primeira parte, buscamos conhecer o perfil dos alunos no que diz respeito: à idade, ao sexo, à origem escolar anterior, à residência com os pais, à profissão dos pais, ao município de origem e às principais expectativas após a conclusão do ensino médio profissionalizante na modalidade integrada. Na segunda parte, por sua vez, inquirimos os participantes acerca de: motivos da escolha do IFS, definição do que é Ensino Médio Integrado, aspectos curriculares e práticas pedagógicas dos professores. Detalharemos, a seguir, os resultados encontrados e procederemos à análise do conteúdo das respostas, de acordo com as categorias de análise criadas.

5.1 Primeira parte: perfil dos alunos

Iniciamos o questionário pedindo que os alunos indicassem por extenso sua idade. A faixa etária predominante, em que estão inseridos os alunos que responderam ao questionário, 15-18 anos, corresponde à idade regular para os estudantes de nível médio. Detalhamos as respostas a esta questão no quadro a seguir.

Quadro 2- Faixa etária dos estudantes que responderam ao questionário.

IDADE	FREQUÊNCIA
15 anos	01
16 anos	04
17 anos	03
18 anos	05
19 anos	01
20 anos	01
22 anos	01
38 anos	01
Total	17

Elaboração: A pesquisadora (2020).

A segunda pergunta do questionário destinou-se à classificação dos respondentes por sexo, sendo observado que a maioria deles é do sexo feminino, representando um percentual de 52,95% dos alunos que responderam ao questionário.

Quadro 3- Sexo dos estudantes que responderam ao questionário.

SEXO	FREQUÊNCIA
Masculino	08
Feminino	09
Total	17

Elaboração: A pesquisadora (2020).

Após consulta à Plataforma Nilo Peçanha, que aponta detalhadamente informações referentes aos cursos oferecidos pelos Institutos Federais de Educação (<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>) e depois de realizarmos uma busca por informações referentes ao curso integrado em Agropecuária no *Campus* Nossa Senhora da

Glória, no ano de 2019, podemos inferir que realmente existe uma predominância de estudantes do sexo feminino nesse curso. Podemos visualizar também que a maior parte dos matriculados nesse curso se encontra na faixa etária entre 15 e 19 anos, informação que coincide com nossa pesquisa, que encontrou 82,33% de alunos dentro dessa faixa etária.

Ainda na primeira parte do questionário, inquirimos os alunos acerca da origem escolar anterior, e as opções colocadas eram: todo ensino fundamental em rede privada de ensino, todo ensino fundamental na rede pública de ensino ou parte na rede privada e parte na rede pública. A tabela a seguir detalha os resultados encontrados.

Tabela 1- Origem escolar anterior.

Rede de Ensino em que cursou o ensino fundamental	Quantidade
Todo em rede Particular	0
Parte na rede Particular e parte na rede Pública	6
Todo em rede Pública	11
TOTAL	17

Elaboração: A pesquisadora (2020).

Nesse item do questionário, a ampla maioria (11) dos alunos afirmou ter cursado todo o ensino fundamental na rede Pública de ensino, enquanto uma pequena parte (6) afirma ter cursado uma parte do ensino fundamental na rede Particular de ensino e parte na rede Pública de ensino.

Na pergunta “Reside com os pais?”, 14 alunos responderam que sim, enquanto 3 responderam que não. O fato de quatro (4) alunos terem idade superior a 18 anos pode justificar esse achado da pesquisa.

Questionamos os alunos sobre a profissão exercida pelo pai e pela mãe, e nosso intento era vislumbrar se, dentre os alunos que escolhiam o curso de Agropecuária, haveria algum filho de lavradores, o que poderia justificar a escolha do curso como possibilidade de beneficiar a prática agropecuarista familiar. Estes foram os principais resultados:

Quadro 4- Profissão do pai.

PROFISSÃO	FREQUÊNCIA
Agricultor	7

Autônomo	3
Vigilante	2
Vendedor	1
Mecânico	1
Aposentado	1
Gerente Comercial	1
Não informou	1

Elaboração: A pesquisadora (2020).

Quadro 5- Profissão da mãe.

PROFISSÃO	FREQUÊNCIA
Agricultora	8
Dona de casa	2
Prestadora de serviços públicos	1
Autônoma	1
Cuidadora	1
Caixa de loja	1
Cozinheira	1
Desempregada	1
Estudante	1

Elaboração: A pesquisadora (2020).

De acordo com as informações disponíveis nos quadros 4 e 5, podemos concluir que 41,17% dos pais de alunos são agricultores, e 47,05% das mães de alunos são agricultoras. Trata-se de um percentual significativo de alunos que podem utilizar os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso técnico integrado em Agropecuária para ajudar na prática produtiva da família. Nesse sentido, Machado (2010, p. 91) afirma:

A realidade imediata é o principal e mais importante quadro de referência para a concepção, implementação e avaliação das alternativas de ação didática, com seu momento histórico particular; contexto econômico, político, ideológico e cultural e situações e problemas que estimulam o pensar e a busca por respostas.

Apesar de muitos alunos que participaram da pesquisa terem afirmado, ao responder a uma pergunta mais à frente, que não pretendem seguir a carreira de técnico em agropecuária,

ainda assim é importante que os processos pedagógicos não descartem a possibilidade de, por meio de seus alunos, contribuírem para o desenvolvimento social local. Nesse caso específico, quase metade da turma pode utilizar os conhecimentos adquiridos em prol de ajudar suas famílias a viver e trabalhar com dignidade, enriquecer a própria herança cultural, mobilizar os recursos locais, promover práticas sustentáveis e proteger o meio ambiente (MACHADO, 2010).

Em seguida, pedimos para os alunos indicarem o município de origem e detalhamos as respostas no quadro a seguir.

Quadro 6- Município de Origem.

MUNICÍPIO	FREQUÊNCIA
Nossa Senhora da Glória	8
Poço Redondo	2
Aracaju	4
Itabi	1
Feira Nova	1
Itabaiana	1
Total	17

Elaboração: A pesquisadora (2020).

A grande maioria dos alunos, 47,05%, é oriunda do município em que o *campus* está localizado. Outros relatam ser oriundos de cidades vizinhas, como Feira Nova, Itabi, Poço Redondo e Itabaiana.

Concluimos a primeira parte do questionário com uma pergunta fechada, que objetivava inferir as expectativas dos alunos após a conclusão do ensino médio profissionalizante na modalidade integrada. Ao final dessa questão, foi aberta a possibilidade de o aluno descrever, com suas próprias palavras, outra possibilidade diferente das que foram elencadas. O quadro a seguir detalha as respostas obtidas.

Quadro 7- Expectativas após a conclusão do ensino médio profissionalizante na modalidade integrada.

EXPECTATIVA	FREQUÊNCIA
-------------	------------

Parar de estudar e ingressar no mercado de trabalho na área que estou estudando no ensino médio	0
Continuar os estudos fazendo graduação e ingressar no mercado de trabalho ao mesmo tempo	4
Continuar os estudos em nível de graduação em outra área diferente da que estou cursando no ensino integrado	7
Continuar meus estudos em nível de graduação em áreas afins ao que estou estudando no ensino médio integrado	3
Outra alternativa	3

Elaboração: A pesquisadora (2020).

Destacamos o fato de nenhum aluno ter como expectativa parar de estudar para exercer a função de técnico em Agropecuária, ou seja, nenhum deles optou pelo curso almejando ser inserido de maneira imediata no mercado de trabalho, na mesma área do curso. Outro destaque que fazemos relaciona-se ao fato de 82,25% dos alunos indicarem o interesse de continuar os estudos em nível superior de ensino – destes, 23,52% pretendem estudar e trabalhar ao mesmo tempo, 41,17% desejam seguir os estudos em uma área diferente da que está cursando no integrado e 17,64% pretendem continuar estudando na Universidade em curso relacionado ao que estudou no ensino integrado.

O fato de uma parcela significativa dos alunos expressar o desejo em continuar os estudos em nível superior de ensino, mas expressarem a falta de interesse em continuar na mesma área/eixo do ensino médio integrado, nos mostra um enfraquecimento do sentido de verticalização do ensino, adotado como uma das finalidades da Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A verticalização idealizada por essa lei prevê a continuidade do percurso formativo na mesma instituição, em diferentes níveis de ensino. No caso do IFS/Nossa Senhora da Glória, em termos de verticalização do ensino, apresenta-se a possibilidade do curso superior em Tecnologia em Laticínios, mas nenhum aluno sinalizou o interesse de seguir estudando na mesma instituição.

Três alunos indicaram outras possibilidades, com suas próprias palavras. Um (1) aluno relatou o desejo de, após o término do curso, dedicar-se a concursos públicos. Dois (2)

indicaram o desejo de montar o próprio negócio, sendo que um (1) deles indicou o desejo de fazer um curso superior após a abertura do negócio, e outro indicou claramente que o “próprio negócio” seria na área de agropecuária.

5.2 Análise do questionário por categorias

Apresentaremos a seguir as três categorias de análise elencadas para esta pesquisa, e por meio delas, buscamos tanto uma descrição organizada das informações que colhemos como também uma percepção crítica das informações dadas pelos respondentes (BARDIN, 2011).

5.2.1 Categoria 1- Motivo da escolha do IFS para cursar o ensino médio

Buscou-se investigar as motivações dos alunos para escolher o IFS para cursar o ensino médio. Observamos que nesta categoria de análise as unidades de registro mais presentes nas respostas dadas pelos alunos a esses dois aspectos foram: qualidade de ensino, mercado de trabalho, ensino médio e ensino técnico.

A resposta mais recorrente para justificar a escolha pelo IFS foi: “qualidade do ensino”, esta expressão foi utilizada por dez dos alunos (58,82%). Dentre estes, alguns se referem de forma específica à qualidade do ensino médio, principalmente em comparação com escolas de outra rede de ensino. Outros relacionam a ideia de qualidade com a formação dos professores do curso, e alguns atribuem a qualidade referindo-se ao curso como um todo. Destacaremos na íntegra a fala de alguns alunos e, para manter o sigilo, utilizaremos a letra A, seguida de um número.

Devido a **qualidade do ensino** se comparado as demais escolas públicas (A9, grifo da autora).

Qualidade do ensino médio, **professores qualificados**, superior as demais instituições do município que estou atual (A5, grifo da autora).

Porque é uma **instituição renomada** e também não queria ir para nenhuma outra escola (A16, grifo da autora).

Porque tem o **ensino médio de qualidade** (A3, grifo da autora).

Qualidade de ensino, curso técnico (A15, grifo da autora).

Chama atenção a fala de A5, ao mencionar que, em comparação com as demais instituições de ensino da região, o IFS se destaca, principalmente pelos professores. Moura (2010) comenta que a rede federal de educação se sobressai em relação às outras redes e menciona fatores, como financiamento adequado e política de valorização docente, como

possíveis elementos para que a esfera federal seja distinta das demais redes públicas de educação.

O restante dos alunos (41,17%) justificou a escolha do IFS por outros motivos, dentre eles: interesse pela área de agropecuária, vontade de possuir uma formação técnica no currículo e localização da escola.

Para ter um **curso técnico no currículo** (A12, grifo da autora).
 Na verdade eu já tenho o Ensino Médio, **entrei no IFS por causa do curso**, pois tenho uma admiração enorme pela área (A13, grifo da autora).
Pelo curso que oferece, por morar no município, pelo grau de qualificação dos docentes (A1, grifo da autora).

Podemos observar que a motivação da maioria dos estudantes que participaram desta pesquisa para ingressar no curso técnico em Agropecuária na modalidade integrada no IFS/Nossa Senhora da Glória não se baseou no desejo de profissionalização para inserção imediata no mercado de trabalho, mas sim na crença de que serão melhor preparados para os processos seletivos de ingresso no ensino superior, devido à qualidade do nível médio. A menor parte dos alunos elencou motivos baseados em outros critérios, como a formação técnica e a proximidade da instituição.

Ramos (2008, p. 5) afirma que, ao final do curso médio profissionalizante na modalidade integrada, os alunos sairão preparados tanto para uma vinculação imediata com o mercado de trabalho, como também para prosseguir os estudos em nível superior. Apesar de essas possibilidades serem contempladas, elas não são seu principal objetivo. De acordo com a autora:

Em nenhuma dessas perspectivas o projeto de ensino médio esteve centrado no desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, de desejos e de potencialidades. Não obstante, o artigo 22 da LDB coloca o aprimoramento de pessoa humana como uma das finalidades da educação básica. Cumprir essa finalidade implicaria retirar do mercado de trabalho o foco do projeto educacional do ensino médio e colocá-lo sobre os sujeitos. Não sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído (RAMOS, 2008, p. 5).

Se, por um lado, um ensino médio de qualidade integrado a um curso profissional é uma conquista, já que por muito tempo os cursos profissionalizantes apresentavam um enfraquecimento dos assuntos propedêuticos em comparação com os conteúdos específicos

instrumentais, não tratar, por outro lado, o ensino médio e o profissional como uma totalidade gera um afastamento dos princípios filosóficos e epistemológicos que embasam essa modalidade de ensino.

Ainda que os motivos iniciais para os alunos escolherem cursar o ensino médio no IFS estejam atrelados a ideias dualistas, como bom ensino médio ou curso técnico com prestígio, cabe aos setores pedagógicos da instituição informá-los que ensino integrado é muito mais que dois cursos em um. Mas, para que isso aconteça, a própria instituição, na figura de seus gestores, professores, técnicos administrativos, e seus documentos precisam estar convencidos disso.

5.2.2 Categoria 2- Entendimento pessoal sobre o que é ensino médio integrado

Nesta segunda categoria de análise, pedimos aos alunos que definissem nas próprias palavras o que eles entendem por ensino médio integrado à educação profissional. Em realidade, essa é a principal parte do questionário, pois nosso objetivo é construir um Produto educacional voltado para os alunos que esclareça as bases teóricas que fundamentam essa modalidade de ensino. Por esse motivo, é importante conhecer o nível de esclarecimento dos discentes em relação a esse assunto.

A maior parte das respostas encontradas (64,70%) continha as expressões: mercado de trabalho, ter uma profissão, médio + técnico e emprego.

Educação profissional para o mercado e ensino médio para a vida acadêmica (A1).

Sair com o ensino médio e com curso técnico, e todo o preparo para uma profissão na área do curso (A13).

Ensino direcionado à área de trabalho (A11).

Ensino que oferece mais oportunidade no mercado de trabalho (A7).

Para a maior parte dos alunos, o ensino integrado é a junção de dois cursos em um. Muitos delimitam de forma bem objetiva a ideia de justaposição, a exemplo de A1, que afirma que uma parte do curso prepara para o mercado e a outra para a vida acadêmica. Ou seja, 64,70% dos participantes da pesquisa transparecem na resposta a essa pergunta uma ideia que reduz o saber escolar a objetivos meramente econômicos, quer seja de maneira imediata, com a inserção no mercado após a conclusão do curso, ou de maneira mediata, após a conclusão do nível superior. É justamente esse tipo de reducionismo que a proposta de ensino integrado deseja evitar. Charlot (2014) comenta que é cada dia mais comum que se esqueça da escola como um lugar de saber e se pense nela como caminho para emprego.

O Documento Base da Educação Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007) destaca que por muito tempo existe um debate sobre a finalidade do ensino médio, que é historicamente direcionado para atendimento das necessidades do mercado de trabalho, principalmente em sua vertente profissionalizante. Enquanto política pública, o ensino integrado proposto para os cursos técnicos de nível médio dos Institutos Federais de Educação está orientado para superar esse tipo de reducionismo.

Assim, a política de ensino médio integrado foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (BRASIL, 2007, p. 6).

Em contrapartida, encontramos, entre o restante dos alunos (35,29%), algumas repostas que se aproximam da ideia de ensino integrado, tal qual é almejado pelo Decreto nº 5.154/2004. Destacaremos, a seguir, algumas falas dos alunos que justificam essa afirmativa.

Oportunidade de **expandir a consciência** e obter mais oportunidades (A10 grifo da autora).
 Proporciona conhecimentos para **entender como sobreviver** (A8 grifo da autora).
 Possibilidade de obter conhecimentos, **consciência** (A5 grifo da autora).
 Se aprofundar mais nos estudos (A12).

Notamos que para esses alunos a visão é mais global ao definir ensino integrado. A palavra “consciência” aparece mais de uma vez, o que para nós passa a sensação de uma relação diferenciada com os conhecimentos que adquirem na escola. Quando A8 afirma que o ensino integrado “proporciona conhecimentos para entender como sobreviver”, percebemos que, para ele, essa modalidade de ensino se aproxima mais da ideia de educação para a vida e é mais “pessoal”. Charlot propõe uma reflexão que vai nessa direção:

Com efeito, por mais importante que seja a especificidade da escola, qual seria seu valor se o que se aprende na escola fizesse sentido apenas dentro da escola? Conhecer novos mundos, ter acesso a formas ideais, objetivar o mundo e distanciar-se da experiência cotidiana, perceber-se a si mesmo como ser da razão e de Imaginação, tudo isso só vale quando diz algo, indiretamente a respeito da minha vida, do meu mundo, da minha experiência, de quem eu sou e posso vir a ser (2014, p. 59).

Entendemos, assim, que apenas uma pequena parte dos alunos, ao definir ensino integrado, o associou à prática social e ao desenvolvimento da pessoa humana. A grande

maioria definiu ensino integrado como um curso dois em um que tem por objetivo possibilitar a entrada no mercado de trabalho de forma mais qualificada ou dar continuidade aos estudos em níveis superiores.

Após essa constatação, surgiu a ideia de contrapor as definições dadas pelos alunos acerca do que é ensino integrado aos objetivos gerais e específicos do Projeto Pedagógico do curso integrado em Agropecuária (PPC). Almejamos com isso apreender o sentido de integração adotado pela instituição e acreditamos que ele deve estar evidente ao se definir os objetivos do curso, pois, dessa forma, poderemos visualizar se existe um alinhamento entre a fala dos alunos e o que é proposto nos documentos do curso.

Constatamos que, nesse documento, persiste a tendência em definir que o objetivo de um curso profissionalizante é atender às necessidades do mercado de trabalho. Isso transparece em seu objetivo geral:

Formar profissionais habilitados para atuarem junto ao setor produtivo, em atividades de gestão, planejamento, projetos, produção animal, vegetal e agroindustrial, tendo como competência básica atender de forma sistêmica às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da agricultura familiar e do agronegócio para melhorar a qualidade e a sustentabilidade econômica, ambiental e social da região (PPC Agropecuária, 2018, p. 9).

Esse mesmo documento, em seus objetivos específicos, apresenta uma postura ambígua e de um lado utiliza termos como: “desenvolvimento das múltiplas habilidades exigidas pelo mercado de trabalho”, “formar profissionais que compreendam os fundamentos técnicos-científicos relacionados ao mercado de trabalho e empreendedorismo” (IFS, 2018, p. 9). E, logo em seguida, utiliza termos como: “formar profissionais agentes de mudança no setor agropecuário”, “profissionais críticos, autônomos e empreendedores”, “desenvolver senso crítico” (IFS, 2018, p. 9).

A natureza filosófica do ensino integrado prevê uma formação humana em que todas as dimensões da vida são contempladas no processo educativo. Tais dimensões são o trabalho (em seu sentido ontológico e histórico), a ciência e a cultura. Entendemos que esse PPC privilegia o aspecto histórico do trabalho, relaciona a ciência com a necessidade de compreensão do processo produtivo, objetivando que os sujeitos possam se inserir nele, e não contempla de maneira específica nada relacionado à cultura. O interesse dos alunos, suas aptidões e seus anseios também não são contemplados como um objetivo a ser atingido pelo curso.

Em contrapartida, o documento sinaliza em direção a ideias progressistas como formar “profissionais agentes de mudança, críticos e autônomos, capazes de atuar de maneira cidadã, cooperativa e solidária”. Essa ambiguidade dentro dos objetivos elencados para o curso é a mesma que encontramos nas respostas dos alunos, visto que alguns associam o ensino integrado a aspectos meramente econômicos enquanto outros o relacionam a aspectos mais pessoais.

Em seguida, perguntamos, de forma fechada, se alguém da instituição, professor(a) ou pedagogo(a), apresentou o embasamento teórico e legal por trás dessa proposta de ensino. Dez (58,82%) alunos afirmaram que sim e sete (41,17%) que não. Em realidade, essa questão mostrou ser uma outra ambiguidade, pois, se os alunos realmente conhecessem o embasamento teórico e legal, provavelmente não haveria tantas respostas que atrelam o ensino integrado à mera preparação para o mercado de trabalho. Mas acreditamos que essa resposta sinaliza que algumas pessoas do *campus* estão buscando maneiras de divulgar o sentido de integração, nem que seja de forma pontual.

Machado (2010, p. 82) alerta que um dos desafios da integração são polarizações, geral e técnico, mercado de trabalho e vestibular, pois, ao se estabelecerem no cotidiano das práticas educacionais, “solapam a possibilidade de uma construção curricular superior”. Nesse sentido, as pessoas que estão envolvidas nos cursos técnicos integrados, e também seus documentos norteadores, precisam estar alinhados com a proposta filosófica que embasa essa modalidade de ensino.

É preciso ocorrer uma certa convergência sobre que ser humano e que profissional se quer formar, como também quais estratégias seriam as mais indicadas para traduzir operacionalmente os valores e as perspectivas que foram priorizados (MACHADO, 2010, p. 82).

Concordamos com a autora citada acima e entendemos que a multiplicidade de respostas dada pelos alunos a essa categoria de análise pode ser um reflexo de uma possível confusão a nível institucional, constatada pela leitura do PPC do curso. Não é suficiente que alguns professores e a equipe pedagógica defendam a proposta de ensino integrado e, em contrapartida, os documentos institucionais continuem priorizando o viés econômico como objetivo principal do ensino médio profissionalizante.

Machado (2010) afirma que é preciso existir coerência interna, visto que, dessa maneira, todo o processo de planejamento, sistematização, controle e orientação dos procedimentos didáticos evidenciará, de forma consciente e intencional, a busca pela construção de um currículo pautado nas necessidades do aluno, em que o compromisso é com o futuro trabalhador e não com os anseios e necessidades do mercado de trabalho.

É interessante ressaltar que os resultados encontrados nessa categoria de análise se assemelham aos encontrados por outros pesquisadores cujos projetos foram lidos durante a etapa de pesquisa bibliográfica. Gostaríamos de destacar a pesquisa realizada por Matos (2016), que buscava analisar o sentido de juventude, escola e projetos de futuro, de um grupo de alunos do IFS *Campus* Aracaju. Entre seus objetivos específicos, a autora elencou: identificar e analisar os motivos que levaram os jovens a optar pelo ensino médio integrado, o entendimento deles sobre o que é ensino integrado e as expectativas deles em relação ao curso.

Em seu achado de pesquisa, a autora concluiu que a fala dos alunos participantes de seu estudo indicava que a grande maioria escolheu o IFS por este se apresentar como modelo de escola que garante uma efetiva participação entre as melhores instituições de ensino do país, principalmente pela visibilidade gerada com a aprovações de egressos no ENEM.

Outro ponto de semelhança entre o estudo realizado por Matos (2016) e a nossa pesquisa encontra-se na falta de compreensão dos alunos acerca do que é Ensino Integrado. A maioria dos alunos ouvidos por ela não conseguiu definir o sentido do ensino médio integrado, mostrando desconhecimento da filosofia por trás dessa modalidade de ensino. Outras pesquisas também buscaram ouvir os alunos do ensino médio integrado ao técnico, em diferentes Institutos Federais ao redor do Brasil, e chegaram às mesmas conclusões, ou seja, a maioria dos alunos não compreende o sentido da palavra “integrar” em um curso profissionalizante (COSTA, 2012; PAGNO, 2014; WALLAU, 2015; SANTOS, 2017).

Reforçamos, assim, a necessidade de que toda a comunidade escolar se aproprie da proposta filosófica por trás do Decreto nº 5.154/2004, conforme indica o Documento Base do Ensino Integrado (BRASIL, 2007). Por isso, cada Instituto Federal deve ter por meta promover “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” (BRASIL, 2007, p. 54).

Nesse sentido, acreditamos que o produto educacional fruto desta pesquisa pode se configurar como uma oportunidade de apresentar aos alunos o que está envolvido, em termos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos, na materialização da proposta de ensino integrado oferecido pelos Institutos Federais de Educação.

5.2.3 Categoria 3- Currículo escolar e práticas pedagógicas dos professores

Traçamos como caminho de análise desta categoria comparar as respostas dos alunos com trechos do PPC/Agropecuária do *Campus* Nossa Senhora da Glória e também com o Plano

de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Sergipe (IFS, 2017), no que diz respeito a aspectos curriculares e práticas pedagógicas. Objetivamos com essa contraposição identificar se existe um alinhamento entre o que é descrito pelos alunos em relação a essas categorias e os objetivos traçados nesses documentos.

Com a finalidade de analisar as realizações e os limites para a materialização do ensino integrado, inquirimos os alunos acerca de pontos fortes e fracos relacionados ao currículo do seu curso. Alguns pontos positivos citados foram:

Melhor capacitação para a vida profissional (A14).
Boas matérias na área de agropecuária (A15).
Capacidade profissional, preparação para o mercado de trabalho (A1).
Técnico em agro, ensino médio de qualidade (A3).

Os principais pontos fracos relacionados ao currículo elencados pelos alunos foram:

Pouca prática (A10).
Sobrecarga de matérias (A11).
Carga horária (A3).
Falta de organização (A4).
Pouca integração (A5).

Mediante a exposição feita pelos alunos em relação aos pontos fortes e fracos do currículo do curso, percebemos que as falas continuam direcionadas a uma visão dual, que delimita uma parte do currículo ao ensino médio, e outra que se relaciona às disciplinas técnicas. Para A3, essa separação é bem marcante, pois se refere de forma específica ao currículo do curso técnico e, em seguida, elogia a qualidade do ensino médio. De acordo com o PDI do IFS (2017, p. 69), “os currículos dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio têm como pressuposto a formação integral do profissional, superando a segmentação e a desarticulação entre formação geral e formação profissional”. Nenhum aluno ao responder essa questão se aproximou da ideia de totalidade em relação ao currículo previsto por esse documento, pelo contrário, em suas respostas demonstraram existir uma segmentação, como se na prática existissem dois cursos em um. Concordamos com Machado (2010, p. 80) quando reconhece ser um desafio “conceber e levar a efeito um curso capaz de atender simultaneamente às duas valias, a de servir à conclusão da educação básica e a de levar a uma formação técnica especializada”.

Em seguida, pedimos aos alunos para elencarem os pontos fortes e fracos da prática pedagógica dos professores, e dentre os principais pontos positivos emergiram expressões

como: qualificação, didática, interação discente e docente, aulas práticas, projetos, viagens técnicas. Em relação aos pontos negativos, as principais expressões foram: ficar só na teoria, não ter foco no ENEM, carga horária, aulas que só copiam do quadro, não trazer os assuntos à realidade. Apesar dessas críticas, 41,17% dos alunos não citaram pontos negativos, destacando apenas elementos positivos na prática pedagógica dos professores.

Ao questionarmos se existe integração entre os professores das disciplinas gerais e das disciplinas técnicas, 17,64% dos alunos afirmaram que não, 29,41% afirmaram que algumas vezes, 52,94% responderam que sim. Dentre os que responderam que existe integração, alguns citam: eventos, viagens técnicas e projetos em que professores de disciplinas diferentes se unem em torno de uma única atividade.

Chama-nos atenção o resultado dessa pergunta e gostaríamos de ressaltar a fala de A2: “Pouca, porém é de se destacar o esforço do instituto e dos professores para que isso mude”. Mesmo entre os alunos que não consideram a integração uma prática constante, alguns opinam que os professores estão buscando ampliar essa integração. Concluímos que a fala dos alunos revelou aspectos positivos que evidenciam a disposição de alguns professores do curso em operacionalizar metodologias de ensino que favorecem a integração.

Na última pergunta do questionário, ao descreverem se participaram de atividades que apontassem problemas reais da comunidade utilizando as disciplinas do curso para explicá-lo, 76,47% dos alunos responderam positivamente e apenas 23,52% afirmaram que não. Estratégias como visitas técnicas e projetos de ensino interdisciplinares são novamente citadas pelos alunos como atividades que se relacionaram com problemas reais da comunidade. Consideramos que esse tipo de atividade, que promove uma confrontação dos saberes escolares com problemas relacionados à prática social do entorno da escola, pode ser considerada como um avanço na busca pela construção de um currículo integrado.

Diante de todas as respostas obtidas no questionário relacionadas a essa categoria de análise, percebemos que estávamos outra vez diante de uma contradição, posto que os alunos não definiram o que seria ensino integrado de forma adequada nas perguntas iniciais, mas, na parte final do questionário, a maioria afirma que existe integração no curso. Percebemos que existe uma confusão acerca do que é integrar e concluímos que para eles integração se aproxima da ideia de interdisciplinaridade, como se integração se resumisse a uma metodologia de ensino.

Eles conseguem visualizar situações em que professores de distintas disciplinas se articulam em torno de projetos em comum, gerando algum tipo de interligação ou conexão entre diversas áreas de conhecimento. Mas nenhum aluno participante da pesquisa se aproximou do verdadeiro sentido da integração ao definir ensino integrado. Chegamos a essa conclusão

porque, em nenhum momento, os alunos mencionaram a ideia de transformação social ou algo que se aproxime da ideia de totalidade no que diz respeito à forma como está organizado o curso.

Araújo e Frigotto (2015) afirmam que a contextualização e a interdisciplinaridade podem ser princípios orientadores para a organização de um currículo integrado. Mas alertam que o ensino integrado muitas vezes é compreendido apenas como estratégia de organização dos conteúdos escolares, e isso seria reduzir essa proposta a uma questão pedagógica. Esse é um equívoco comum, pois não é o projeto didático ou um tipo específico de desenho curricular que garantirá a efetivação do ensino integrado, mas sim o compromisso ético-político com a transformação social.

E aqui cabe um destaque importante. Propostas pragmáticas de ensino muitas vezes afirmam ser integradoras, promovedoras da união entre o pensar e fazer, comprometidas com a preparação do aluno para a vida, superando a passividade de alunos e docentes. Esse tipo de proposta educacional pode adotar estratégias curriculares e práticas pedagógicas semelhantes às que são utilizadas por currículos integrados pautados na ideia de práxis.

Por esse motivo, é preciso saber diferenciar o currículo e a prática pedagógica pautados em pedagogias liberais daquelas que são verdadeiramente comprometidas com o ideal de ensino integrado. Araújo (2014, p. 63) nos fornece alguns apontamentos para conseguirmos fazer essa diferenciação. Segundo esse autor, o principal elemento diferenciador entre essas duas pedagogias é que as de base pragmática pensam a integração “visando o ajustamento da formação humana às demandas específicas e pontuais do mercado de trabalho”, ou seja, visam a conformação social.

Já o currículo e as práticas pedagógicas pautados nos ideais do ensino integrado estão comprometidos com a transformação social. Nesse sentido, todas as atividades são planejadas tendo como elemento norteador esse compromisso ético-político, sempre buscando desenvolver nos estudantes “a sua capacidade de agir conscientemente e de adaptar à realidade às suas necessidades e não o oposto” (ARAÚJO, 2014, p. 67). Ou seja, a centralidade do fazer pedagógico desloca-se do atendimento das demandas e dos interesses do mercado de trabalho para o desenvolvimento das necessidades e potencialidades dos sujeitos de ensino, visando a inserção deles no mundo do trabalho de maneira crítica e autônoma.

Com essas informações em mente, buscamos informações sobre qual o posicionamento do PPC do curso integrado em Agropecuária no que diz respeito ao perfil do egresso, ao currículo e às práticas pedagógicas, para em seguida estabelecermos um contraponto com as informações obtidas nas respostas dos alunos nessa categoria de análise. Buscamos identificar

se a intencionalidade exposta por esse documento está direcionada ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho ou das potencialidades do aluno, para dessa maneira relacionar os ideais desse documento com pedagogias pragmáticas ou com a proposta de ensino integrado baseada na ideia de transformação social.

Quando lemos o perfil do egresso exposto no PPC do curso, todas as características almejadas se relacionam com questões puramente instrumentais. O Documento Base do Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2007, p. 55) afirma que um dos pressupostos para a elaboração do projeto político-pedagógico é “não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida”.

Nesse caso, todos os dezesseis pontos elencados no perfil do egresso definem habilidades instrumentais requeridas pelo mercado de trabalho, e nós entendemos que, quando existe integração entre a educação profissional e a educação básica, o perfil do egresso almejado pelos documentos institucionais prevê um sujeito capaz de agir de maneira autônoma, capaz de não só interpretar como também agir sobre a realidade.

Para colaborar com a formação desse tipo de cidadão, a escola não pode reduzir o perfil do egresso a aspectos meramente econômicos por planificar apenas o desenvolvimento de aptidões técnicas, pelo contrário, deve ter como norte ajudar os alunos a entender que os processos de produção (de bens e serviços de toda ordem), como partes de uma totalidade que é a produção da existência humana, podem ser estudados em suas múltiplas dimensões, tais como econômica, produtiva, social, política, cultural, técnica e outras (BRASIL, 2007; RAMOS, 2014).

Buscamos também no PPC do curso de Agropecuária aspectos relacionados à organização curricular e às práticas pedagógicas. Ao definir sua posição curricular, o PPC do curso afirma ter por objetivo elevar o grau de escolaridade do cidadão, tendo em vista superar a dicotomia trabalho manual x trabalho intelectual. Em seguida, afirma que esse objetivo será alcançado

através da construção de competências e habilidades técnico-científicas necessárias ao desempenho de uma atividade laboral que visa a qualificação social e profissional e à consolidação a partir do aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na Educação Básica de maneira articulada e integrada à formação técnica (PPC, 2018, p. 11).

Ainda sobre o tópico Organização Curricular, o PPC do curso afirma que para a operacionalização do currículo serão necessárias ações educativas que fomentem aprendizagens significativas que serão desenvolvidas por meio de

estratégias metodológicas de integração que terão como princípios a interdisciplinaridade, a contextualização, a flexibilidade e a valorização das experiências extraescolares dos alunos, vinculando-as aos saberes acadêmicos, ao trabalho e às práticas sociais (PPC, 2018, p. 11).

Após realizarmos uma comparação entre as respostas dadas pelos alunos e o PPC do curso, entendemos que é justificável que a maioria dos alunos apresente uma vinculação imediatista e reducionista com o mercado de trabalho e o vestibular ao definir o que é ensino integrado. Também é compreensível que os alunos reduzam o sentido de integração a estratégias de ensino praticadas pelos professores, posto que esse mesmo tipo de equívoco aparece no PPC do curso.

Santomé (1998) alerta sobre o perigo de reduzir a proposta de ensino integrado a um *slogan* que no discurso sugere a necessidade de uma reforma na situação existente, mas pode estar ajudando a perpetuar os efeitos das práticas que pretende substituir. Nas palavras do autor:

Neste sentido, os professores podem afirmar que trabalham com base em currículos integrados e por isso mesmo aparentemente progressistas, mas na verdade, em suas finalidades ocultas, eles são similares aos de qualquer outro mais tradicional e disciplinar, isto é, refletindo valores e fins reprodutores de desigualdades sócio-econômicas e culturais, embora avalizados socialmente por um slogan progressista e prestigioso como o de “currículo integrado” (SANTOMÉ, 1998, p. 118).

Em síntese, o achado encontrado em nossa pesquisa converge na mesma direção dos resultados elaborados por outras pesquisas realizadas sobre o tema em nosso país que demonstram a necessidade de se aprofundar o debate sobre os princípios teóricos que embasam o ideal de ensino integrado junto a todos os segmentos envolvidos na materialização dele: docentes, discentes, pais, equipe técnico-pedagógica e equipe diretiva (PAGNO, 2014; MATOS, 2016; COSTA, 2012). Assim como essas pesquisas, constatamos em nosso estudo que a maioria dos alunos do curso integrado em Agropecuária do *Campus* Nossa Senhora da Gloria não compreende o real sentido do que é ensino integrado.

Apesar da constatação acima, gostaríamos de destacar como aspecto positivo identificado por nossa pesquisa o fato de alguns alunos se aproximarem do real sentido da integração, apresentando uma relação diferenciada com o saber escolar, o que pode indicar que

alguns professores ou técnicos pedagógicos estão, de alguma maneira, buscando desmistificar a ideia de que um curso integrado é a justaposição de dois cursos em um.

Como aspecto negativo, indicamos a confusão conceitual apresentada no PPC do curso, que evidencia em várias partes de seu texto o compromisso com as necessidades do mercado de trabalho e não com os sujeitos de ensino. Acreditamos que as respostas dos alunos são um reflexo da contradição presente neste documento. Não ouvimos os outros segmentos que compõem a comunidade escolar, então reforçamos que nossas conclusões são baseadas em um recorte da realidade. Seria interessante que pesquisas futuras ampliassem a investigação aqui proposta, ouvindo os outros segmentos que compõem o todo da escola.

Concordamos com Ramos (2014) quando questiona a possibilidade de existir uma escola que consiga implantar o ensino médio integrado em sua totalidade. De acordo com a autora, ensino integrado não é uma forma, um formato ou um modelo, é um processo que se constrói no cotidiano da escola.

Não existem soluções prontas para acabar com a confusão conceitual sobre o que é o ensino integrado. Na verdade, cabe a cada instituto, com suas diferentes peculiaridades, construir junto com todos os sujeitos que dele fazem parte uma caminhada rumo ao fortalecimento dessa modalidade de ensino. Machado (2010, p. 81) afirma: “Em quaisquer circunstâncias, será sempre uma construção dinâmica, concretizada nas relações pedagógicas, cujo sucesso depende da participação e da capacidade de autoavaliação destas práticas pelos sujeitos que a tecem”.

Nosso produto educacional objetiva ser um elemento que incentive a construção de debates entre os setores pedagógicos e os alunos, com base nas ideias nele expostas. Com isso em mente, elaboramos um caderno pedagógico com o título: “Afinal, o que é o ensino integrado?”. Entendemos que esse material pode ser um pontapé inicial para potencializar o debate sobre o verdadeiro sentido do ensino integrado dentro do IFS/Nossa Senhora da Glória. Detalharemos mais sobre ele no próximo capítulo.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

A elaboração de um produto educacional é um dos requisitos e condições para os Mestrados Profissionais. O PROFEPT está inserido na dimensão da área de ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o produto educacional produzido nesta pesquisa se enquadra na categoria de material textual (BRASIL, 2016), em formato de caderno pedagógico, intitulado “Afinal, o que é ensino integrado?”. O referido material tem por objetivo apresentar para os alunos o embasamento filosófico da proposta de ensino médio integrado à educação profissional, previsto pelo Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou a retomada da oferta dessa modalidade de ensino.

O Documento Base do Ensino Integrado destaca a pertinência de proporcionar a discussão sobre concepções e políticas que embasam essa modalidade de ensino, “oportunizando à comunidade escolar a apresentação de questões conceituais e operacionais, numa estratégia de envolvimento dos educadores e estudantes com o tema” (BRASIL, 2007, p. 54). Segundo esse mesmo documento, debates dessa natureza possibilitam a apropriação das ideias por trás dessa proposta de ensino, fazendo com que a comunidade escolar perceba que é possível concretizá-la, mesmo que as condições ideais ainda não tenham sido garantidas.

Diante desse contexto, optamos por desenvolver um caderno pedagógico que possa ser disponibilizado aos alunos que iniciam sua jornada em um curso profissional na modalidade integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Sergipe. A elaboração do produto educacional baseou-se, prioritariamente, em documentos oficiais como: o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), o Documento Concepções e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (2012), além de artigos escritos por estudiosos da educação profissional.

Como a nossa intenção é tornar a leitura desse material fluida e atrativa aos jovens, utilizamos uma linguagem informal, com figuras bem-humoradas e com sugestões de aprofundamento no assunto em outras fontes de leitura. Entendemos que o produto educacional não esgota em si mesmo todo o conteúdo referente ao assunto, mas acreditamos que pode ser o início de um percurso a partir do qual a instituição proporciona espaços para debater com toda a comunidade escolar o sentido filosófico do ensino integrado, na direção de coletivamente ir construindo novos modos de agir e pensar nessa modalidade de ensino.

A ideia de elaborar um caderno pedagógico surgiu devido à inexistência de qualquer tipo de material direcionado ao aluno ingressante em cursos da modalidade integrada do

Instituto Federal de Sergipe. Realizamos uma vasta investigação no site da instituição tanto no *campus* pesquisado como também em outros e não encontramos nenhuma espécie de guia, manual do aluno, folder explicativo voltado ao público do ensino médio profissionalizante no qual se esclareça o sentido de integração proposto pela instituição. Encontramos um Manual do Aluno direcionado aos alunos do ensino a distância (EAD) e, após procedermos à leitura dele, decidimos criar algo semelhante voltado para os alunos do ensino integrado.

A partir da análise dos questionários aplicados aos alunos, identificamos o nível de conhecimento deles sobre a proposta filosófica que embasa o ensino integrado e também colhemos informações sobre aspectos curriculares e práticas pedagógicas dos professores. Com base no aporte teórico advindo da pesquisa bibliográfica e das informações oficiais expostas nos documentos oficiais que tratam da modalidade integrada nos cursos técnicos de nível médio, partimos para a elaboração do caderno pedagógico.

O produto educacional elaborado pela pesquisadora foi enviado para um diagramador, que realizou o trabalho de formatação em formato de ebook. O material foi dividido em seis capítulos. No primeiro capítulo, denominado “Breve retrospectiva”, apresentamos de forma resumida um panorama histórico da educação profissional no Brasil na rede federal de ensino. No segundo capítulo, apresentamos, de forma mais resumida possível, as concepções e os princípios que norteiam o ensino integrado. No terceiro capítulo, apresentamos possíveis estratégias metodológicas relacionadas ao currículo integrado. No quarto capítulo, elencamos algumas experiências exitosas de alunos de cursos integrados. No quinto capítulo, incentivamos os alunos a se informarem por meio do site do IFS acerca das diversas possibilidades oferecidas em termos de pesquisa e extensão. E, no sexto capítulo, concluímos ressaltando que o compromisso ético-político dos cursos integrados é com a transformação social e que os alunos podem e devem ser agentes dessa mudança.

Como o produto educacional foi pensado para os alunos que estão iniciando a jornada em um curso integrado, a aplicação dele foi feita na semana de acolhimento dos novos alunos do curso integrado em Agropecuária, promovida pelo *Campus* Glória no dia 10 de fevereiro de 2020. A pesquisadora iniciou sua fala apresentando informações sobre a pesquisa e os objetivos desta e também esclareceu que o ebook apresentado é um produto educacional fruto deste estudo. Iniciou-se a explanação acerca do conteúdo do caderno pedagógico, por meio do datashow, contando com a participação de alguns alunos que expressavam suas opiniões acerca do que era exposto.

Ao final, foi solicitado que os alunos respondessem aos questionários de avaliação do produto educacional e foi explicado que a participação era voluntária e anônima. Além disso,

foi informado aos alunos que o ebook seria disponibilizado para aqueles que demonstrassem interesse em lê-lo. Dos 30 alunos presentes na palestra, 24 responderam ao questionário de avaliação e 16 demonstraram interesse em receber via e-mail o material apresentado.

Não foi possível que os alunos participantes da pesquisa estivessem presentes no momento da apresentação do produto educacional, pois estavam em aula, por isso não participaram do processo de avaliação do material. Mesmo assim, entramos em contato com alguns alunos das duas turmas, informando acerca do desejo de apresentar a eles o produto educacional fruto da pesquisa que eles participaram. Tivemos acesso ao e-mail das turmas e assim pudemos encaminhar o ebook para a apreciação dos discentes, visto que consideramos importante que esse material seja lido por todos os alunos de cursos integrados.

6.1 Análise dos dados quantitativos

O questionário de avaliação do produto educacional “Afinal, o que é ensino integrado?” foi composto por quatro opções de resposta em escala Likert, permitindo, com isso, ter acesso à manifestação da opinião ou atitude acerca do problema estudado, fazendo uso de exposição do nível de concordância total ou parcial quando exposto a uma afirmação (GIL, 2008). Desse modo, para cada questão foi apresentada uma graduação em quatro níveis: 1- Concordo totalmente, 2- Concordo parcialmente, 3- Discordo parcialmente, 4- Discordo totalmente.

A primeira pergunta – A linguagem utilizada no caderno pedagógico é clara? – contou com este quantitativo de respostas:

Quadro 8- Primeira pergunta da avaliação do produto educacional.

Concordo totalmente	17 alunos
Concordo parcialmente	7 alunos
Discordo parcialmente	0
Discordo totalmente	0

Elaboração: A pesquisadora (2020).

Por sua vez, a segunda pergunta – O conteúdo ajuda os alunos a conhecerem os fundamentos filosóficos da proposta de Ensino integrado? – contou com este quantitativo de respostas:

Quadro 9- Segunda pergunta da avaliação do produto educacional.

Concordo totalmente	16 alunos
Concordo parcialmente	8 alunos
Discordo parcialmente	0
Discordo totalmente	0

Elaboração: A pesquisadora (2020).

A terceira pergunta – Acredita que o caderno pedagógico deve ser divulgado entre os alunos dos cursos integrados como uma orientação sobre os fundamentos filosóficos do Ensino Integrado? – contou com este quantitativo de respostas:

Quadro 10- Terceira pergunta da avaliação do produto educacional.

Concordo totalmente	17 alunos
Concordo parcialmente	7 alunos
Discordo parcialmente	0
Discordo totalmente	0

Elaboração: A pesquisadora (2020).

A última pergunta do questionário visava colher possíveis sugestões em relação ao caderno pedagógico. 18 alunos responderam que não tinham sugestões a dar. 6 alunos afirmaram que sim, mas apenas 2 escreveram as sugestões. O primeiro sugeriu uma linguagem mais simples para facilitar a compreensão, e o segundo não apresentou uma sugestão de mudança, mas sim um elogio em que afirma que o ebook foi muito bem elaborado e que não precisa de alterações.

Por fim, esperamos que os achados desta pesquisa e o produto educacional oriundo dela contribuam para que os alunos do curso integrado em Agropecuária do IFS/Nossa Senhora da Glória aprofundem seus conhecimentos sobre os princípios filosóficos que embasam a proposta de ensino integrado. Além disso, disponibilizaremos o ebook desenvolvido ao *campus* onde realizamos a pesquisa para que seja utilizado em outros momentos pelos setores pedagógicos da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é uma instituição inserida em um contexto social e econômico, e os modelos de escola que evoluíram com o tempo acompanharam os projetos em disputa impostos pela sociedade e atenderam ao modelo de desenvolvimento produtivo de cada época. No Brasil, por muito tempo houve uma significativa diferenciação entre os tipos de escola ofertados à população, existindo de forma paralela duas redes de ensino, uma profissional e outra de educação geral, ambas atendendo a necessidades socialmente definidas e diferenciadas.

O primeiro tipo de escola seria responsável por educar aqueles que continuarão os estudos no nível superior e desenvolverão funções intelectuais e de chefia, e o segundo, por seu turno, educaria aqueles que realizarão tarefas operativas nas forças produtivas.

Essa estruturação da educação de nível médio é muito criticada, e, durante a década de 80, com o período de redemocratização política, se intensificam as discussões na comunidade acadêmica, em que os educadores questionam o compromisso de a educação profissional direcionar-se apenas para as necessidades do mercado de trabalho. Esses estudiosos da relação entre educação e trabalho propunham a vinculação da educação com a prática social e sugeriam mudanças no âmbito da formação profissional, sendo que os(as) professores(as) deveriam reformular suas práticas educativas buscando a superação tanto da fragmentação quanto da hierarquização de saberes, equivalentes à história da divisão social do trabalho, na qual uns executam e outros pensam, dirigem e planejam.

A possibilidade de ser ofertado um curso de formação profissional de nível médio na modalidade integrada só foi retomada com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004. Este documento prevê a materialização de uma formação profissionalizante que não se reduza ao aspecto operacional, mas que contribua para a plena compreensão científica e tecnológica e que promova para os seus educandos uma apropriação histórico-social.

Por meio de tal formação, garante-se que o aluno tenha direito a uma formação completa para a leitura de mundo e a compreensão da realidade, capaz de atuar como um profissional crítico, plenamente capacitado como agente de transformação social. Se o ensino integrado exige reconhecer que essa é uma proposta contra-hegemônica, o entendimento acerca dos pressupostos teórico-filosóficos envolvidos nessa política educativa deve estar bem claro tanto para aqueles que a executam quanto para aqueles que a recebem.

Com isso em mente, esta pesquisa teve como objetivo geral construir um produto educacional que promova junto à comunidade discente do curso integrado em Agropecuária do IFS/Nossa Senhora da Glória um aprofundamento acerca das bases teóricas que embasam a

proposta de ensino integrado. Para a elaboração desse material, analisamos os estudos de diversos autores que defendem a proposta de ensino integrado e também procedemos a uma pesquisa documental dos documentos oficiais que estabelecem as diretrizes curriculares dessa modalidade de ensino.

Antes de iniciarmos a confecção do produto educacional, foi necessário cumprir os outros objetivos específicos elencados para a pesquisa, a saber: identificar os motivos que levaram os estudantes a optar pelo IFS para a realização do ensino médio, avaliar o que os alunos definem como “ensino integrado”, identificar aspectos curriculares e práticas pedagógicas vivenciadas no curso de Agropecuária do *Campus Glória*.

De acordo com as respostas apresentadas, a qualidade do ensino foi a principal justificativa para a escolha do IFS para cursar o ensino médio. Concluímos também que os alunos participantes da pesquisa não compreendem o ensino integrado como uma proposição ético-política, mas sim como uma metodologia de ensino. A mesma confusão conceitual foi encontrada no PPC do curso. Apesar de ser um aspecto positivo a adoção de estratégias de interdisciplinaridade e contextualização, tal qual mencionado pelos alunos ao descreverem aspectos do currículo e da prática dos professores, reduzir o sentido filosófico do ensino integrado a uma metodologia de ensino significa distanciar-se da proposta prevista pelo decreto nº 5.154/2004.

Tais achados reforçaram o desejo de elaborar um material destinado aos alunos dos cursos integrados que fosse escrito de forma lúdica e informal, mas ao mesmo tempo contemplasse os aspectos teóricos necessários para um correto entendimento sobre o que é o ensino integrado.

Após a apresentação do conteúdo do produto educacional junto aos novos alunos do curso integrado em Agropecuária, distribuímos questionários que buscavam inferir se o material apresentado apresenta uma linguagem clara, com conteúdo relevante. Abrimos o espaço para críticas e sugestões, e apenas um aluno apresentou críticas ao que foi apresentado. Um outro aluno expressou um elogio contundente, afirmando que o ebook havia sido muito bem elaborado e que não necessitaria de alterações. Além disso, muitos alunos expressaram o desejo de reler o material em outra ocasião, solicitando o envio dele por e-mail.

Diante desse panorama, acreditamos que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Acreditamos que nosso produto educacional pode ser um passo para a divulgação e a apropriação dos fundamentos filosóficos que embasam o ensino integrado pelos sujeitos que vivenciam essa modalidade de ensino. Entendemos também que é crucial que se estabeleçam debates, seminários, palestras e grupos de estudo entre docentes, discentes, equipe pedagógica

e gestores, objetivando, com isso, um pleno entendimento sobre o fato de o ensino integrado ser uma proposta baseada em preceitos ético-políticos, sendo muito mais que uma simples forma de oferta de cursos profissionalizantes.

Quanto mais claro para todos que compõem a instituição que o direcionamento de tais cursos objetiva atender às necessidades dos alunos como sujeitos de potencialidades, e não às necessidades do mercado de trabalho, mais forte será a oferta dessa modalidade de ensino. A luta pelo fim da dualidade na educação brasileira está apenas começando, cabe a cada instituição, de acordo com suas peculiaridades, criar estratégias para a construção de currículos integrados e práticas pedagógicas integradoras.

Esperamos, por fim, que novas pesquisas sobre a compreensão acerca do que é ensino integrado sejam realizadas no interior do IFS, ouvindo outros segmentos não incluídos nesta pesquisa, como, por exemplo, professores e gestores. É muito enriquecedor que pesquisas acadêmicas gerem produtos educacionais que incentivem a autocrítica e a autoavaliação em instituições de ensino e também divulguem os avanços e as conquistas já consolidados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, R. M. L. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 7).

ARAÚJO, R. M. L.; COSTA, A. M. R.; SANTOS, M. T. Organização do Trabalho Pedagógico e Ensino Integrado. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 17, 2013.

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2010. **Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30171:publicacoes-gerais&catid=190:setec-1749372213&Itemid=841>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento base. Brasília: MEC / SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 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: MEC, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução CNE/CEB nº 6/2012b**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Documento de Área**: Ensino MEC / CAPES, 2016. Disponível em: https://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIIO.pdf Acesso em: 05 abr. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2011.

BARBOSA, A. C. C. **Os Institutos Federais**: reflexões sobre a ifetização a partir do processo de elaboração do regimento geral do IFS. Aracaju: Editora IFS, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CIAVATTA, M. 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. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

COSTA, M. A. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica**: cenários contemporâneos. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2012.

COSTA, A. M. R da. **Integração do Ensino Médio e Técnico**: Percepção de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA/Campus Castanhal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2012.

DAMASCENA, E. A. **Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional**: Análise em duas escolas do vale do Açú. 188p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

FERNANDES, N. L. R. **Currículos e Programas da EPCT**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2014. 118p.

FLORO, Elisângela Ferreira; DAL RI, Neusa Maria. Ensino Superior nos institutos federais: inserção flexibilizada e experiências com a diversificação dos cursos. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 22, n. 2, p. 302-326, jul./dez. 2015.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 21-56.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisas social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IFS. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe. *Campus Nossa Senhora da Glória*. **Projeto Pedagógico do Curso de Nível Técnico em Agropecuária**. Nossa Senhora da Glória: IFS, 2018.

IFS. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe. *Campus Aracaju*. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2019**. Aracaju: IFS, 2017 (Versão 1.3).

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 68, p. 21-28, fev. 1989.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez, 2007a.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a formação excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007b.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

KUENZER, A. Z. Dilema da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios técnicos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 81-96.

LIMA, F. B. G **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política**. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2015.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, 2008.

MACHADO, L. R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. & Colaboradores (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S. A., 2010. p. 80-95.

MATOS, Érica Fernanda Reis de. **Histórias planejadas?** Uma análise sobre “juventudes”, escola e projetos de futuro no ensino médio integrado do IFS em Aracaju. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, D. H. A formação docente para a educação profissional tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-28, jun. 2008.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, J. et al. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 59-79.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3).

NOGUEIRA, C. G. **As licenciaturas em Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**. 131f. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, B. M. **Licenciaturas em ciências biológicas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais e o ensino médio integrado**. 171f. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação de professores para a educação profissional: concepções, contexto e categorias. **Revista Trabalho e Educação**, v. 26, p. 47-64, maio/ago. 2017.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica a razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PACHECO, E. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

PAGNO, Denise Danielli. **Ensino médio integrado à educação profissional: percepções e expectativas dos estudantes**. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. Joaçaba, SC, 2014.

PEREIRA, L. A. C. **A formação de professores para e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/licept.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, 2008.

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

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

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

SANTOS, Silvana de Fátima dos. **O ensino médio integrado ao ensino técnico: expectativas e desafios apresentados aos filhos de camponeses**. 149f. Dissertação de Mestrado. Porto Velho, RO, 2017.

SAVIANI, D. 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, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 151-167.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, I. B. G. **Contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: olhares sobre as licenciaturas**. 204f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMÕES, C. A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, J. et al. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 96-119.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

URBANETZ, S. T. **A constituição do docente para a educação profissional**. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

WALLAU, Raquel de et al. **Significados atribuídos pelos jovens estudantes ao ensino médio integrado à educação profissional**: Um Estudo de Caso. 177f; Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A. Produto Educacional.

THIALA CÂRVALHO DE MELO SILVEIRA
RONISE NASCIMENTO DE ALMEIDA

AFINAL, O QUE É O **ENSINO INTEGRADO?**



CADERNO PEDAGÓGICO
1ª EDIÇÃO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	03
1. BREVE RETROSPECTIVA	04
2. ENTÃO O QUE É UM CURSO INTEGRADO? CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS	09
3. O CURRÍCULO E A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UM CURSO INTEGRADO	15
4. EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DO ENSINO INTEGRADO	19
5. INFORME-SE!	27
6. CONCLUINDO	28
REFERÊNCIAS	29



Ficha Técnica

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

EDITORIAL

Elaboração e Organização

Autora - Thiala Carvalho de Melo Silveira

Orientadora - Profª Dra Ronise Nascimento de Almeida

Revisor do texto - Éverton de Jesus Santos

VISUAL

Projeto Gráfico / Ilustração / Finalização / Diagramação:

Ademar Júnior Carvalho Rodrigues

Imagens e Ilustrações: freepick.com

Silveira, Thiala Carvalho de Melo.
 S587a Afinal, o que é o ensino integrado? / Thiala Carvalho de Melo Silveira,
 Ronise Nascimento de Almeida. – Aracaju, 2020.
 31 p.: il.

ISBN XXXXXXXXXX

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Ensino integrado. I.
 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS.
 II. Almeida, Ronise Nascimento de. III. Título.

CDU: 377.36

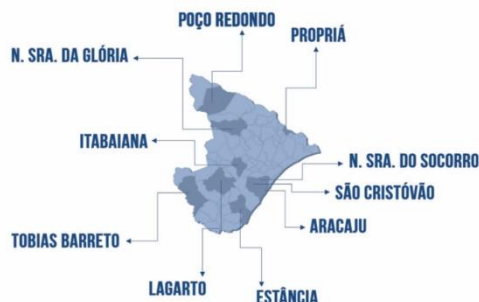
APRESENTAÇÃO

BEM-VINDOS AO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS)!

Olá, alunos! Vocês agora fazem parte de uma instituição centenária e muito bem-conceituada no cenário educacional de Sergipe, a qual tem como missão: **“Promover a educação profissional, científica, técnica e tecnológica de qualidade através da articulação entre ensino, extensão, pesquisa aplicada e inovação para formação integral dos cidadãos”**.

O IFS é um dos muitos Institutos Federais de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia que juntos formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT). Em Sergipe, conta com 10 campi, espalhados pelas diferentes regiões de nosso Estado, todos comprometidos com a oferta de uma educação de qualidade.

Este Caderno Pedagógico é um produto educacional desenvolvido no âmbito do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ofertado no IFS/Aracaju. Foi elaborado por Thiala Carvalho de Melo Silveira, sob a orientação da Professora Dra. Ronise Nascimento de Almeida.



O nosso objetivo ao elaborar este material é promover, junto aos alunos dos cursos de educação profissional integrado ao ensino médio, um aprofundamento acerca das bases teóricas que fundamentam a proposta de Ensino Integrado. Desejamos que vocês entendam que o objetivo desta modalidade de ensino é oferecer uma formação humana, comprometida com a transformação social, e que compreende o trabalho como princípio educativo, não apenas como emprego.

Esperamos sinceramente que este material seja atrativo, objetivo e claro e que vocês possam sempre recorrer a ele em busca de informações e esclarecimentos!

BOA LEITURA!

BREVE RETROSPECTIVA

Olá, pessoal! Vocês gostam de história? É bem comum ouvir estudantes que não gostam, que a acham chata e decoreba, com um monte de datas e épocas que nem sempre relacionamos ao nosso dia a dia. Mas **o passado nos ajuda a entender o presente, e, quando isso acontece, podemos mudar o futuro!**

A história do ensino técnico profissionalizante aqui no Brasil é bem interessante porque nos mostra muitas **desigualdades** relacionadas à oferta educacional brasileira. Vamos expor de maneira breve alguns fatos relevantes ligados ao ensino profissional, e vocês verão que a palavra DUALIDADE vai ser bem apropriada para definir os rumos da educação nacional, principalmente de nível médio.

Incentivamos a todos os alunos do Instituto Federal de Sergipe a “se apropriarem” da história da rede de ensino da qual fazem parte, pois isso lhes dará elementos para **compreender** a importância da atual proposta de ensino desta, **principalmente na modalidade integrada**. Comentaremos alguns pontos relacionados à linha do tempo da Rede Federal, mas, se vocês desejarem mais detalhes, acessem: 110anos.redefederal.org.br



1909 - A primeira iniciativa de educação profissional no Brasil foi uma política assistencialista que tinha por objetivo retirar “do vício e do ócio os desvalidos da sorte”. As **Escolas de Aprendizes e Artífices** foram criadas em 1909, destinadas a oferecer ensino profissionalizante. Tais escolas não ofereciam o mesmo conteúdo das escolas tradicionais, frequentadas pela elite. Priorizavam a preparação profissional dos filhos da classe trabalhadora.

1937 - Ocorre uma mudança no nome das instituições federais de ensino, que deixam de se chamar Escolas de Aprendizes e Artífices e passam a ser Liceus Industriais. A educação profissional deixa de ser caridade e passa a ser vista como necessidade quando se intensifica o processo de industrialização do país e cresce a demanda por operários minimamente qualificados.

BREVE RETROSPECTIVA

Mas isso não altera a diferenciação entre os conteúdos do ensino oferecido nos cursos profissionais, na medida em que continuam priorizando a aprendizagem de “formas de fazer”, em detrimento de conteúdos relacionados às ciências, artes e letras.

1942 - Os Liceus Industriais são transformados em Escolas Técnicas e Industriais, que deviam qualificar trabalhadores para diversos ramos: agricultura, indústria e comércio.

1959 - As Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, o que significa que passam a ter autonomia didática e de gestão. A partir deste ano, essas escolas passam a se chamar **Escolas Técnicas Federais**.



Vocês sabiam que por muitas décadas quem cursava o ensino profissional não podia entrar na Universidade? Injusto, né?
Pois é, somente em 1942 aconteceu a primeira iniciativa legal que possibilitava aos alunos dos cursos técnicos prestarem vestibular, mas, para que isso acontecesse, era exigido um curso de adaptação. A plena equivalência só foi concedida em 1961, e, neste ano, ocorre a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, ou seja, o ensino profissional foi equiparado ao que hoje conhecemos como ensino médio.

1978 - Neste ano, as Escolas Técnicas Federais dos Estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Gradualmente, as outras Escolas Técnicas Federais foram se transformando em CEFETs, que, além do ensino profissionalizante de segundo grau (atual ensino médio), passariam a ofertar cursos de nível superior.

Chegamos à década de 80, quando chega ao fim o período do governo militar. Em 1996, surge uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Esta Lei coloca a educação profissional em um capítulo à parte, ou seja, essa modalidade de nível médio volta a ser considerada como algo paralelo ou como um apêndice.

Para piorar a situação, em 1997, o Decreto nº 2.208 proíbe que seja oferecida a formação integrada em cursos profissionalizantes. Ou seja, existiam, de um lado, cursos de nível médio com formação geral e, de outro, existiam cursos de formação profissionalizante.

BREVE RETROSPECTIVA

Sabem quando foi possível ofertar novamente o ensino integrado na formação técnica de nível médio? Somente em **2004**, com o Decreto nº 5.154. Este revogou o Decreto nº 2.208/97 e reestabeleceu a possibilidade da oferta de cursos técnicos profissionalizantes integrados à educação profissional.

2008 - Com a Lei nº 11.892, são criados os **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia** como resultado da integração ou transformação de instituições que compunham a Rede Federal de Educação Tecnológica. De acordo com essa Lei, 50% de todas as vagas dessas instituições devem ser reservadas, **prioritariamente**, para a modalidade integrada.





- 1- Por muitas décadas, o ensino técnico profissionalizante de nível médio foi visto como uma formação escolar de segunda categoria, chegando a não ser incluído na rede regular de ensino durante muito tempo.
- 2- As diferentes políticas públicas educacionais permitiram a diferenciação de currículos escolares, e por décadas era evidente que aos egressos dos cursos profissionalizantes era dificultado o acesso a saberes propedêuticos, ou gerais, em favor de um currículo restrito focado apenas no adestramento em formas de fazer.
- 3- Com o passar dos anos, a Rede Federal passou a ocupar uma posição de destaque dentre as escolas técnicas profissionais de nível médio, isso se deu porque estas não ofereciam cursos meramente instrumentais, pelo contrário, buscavam oferecer de forma integrada os conhecimentos das ciências, letras e artes e os saberes relacionados à prática do trabalho.

MAS O QUE ISSO TUDO TEM A VER COM O ENSINO INTEGRADO?

Ah! Muita coisa! Quando os homens começam a explorar outros homens (por meio do trabalho escravo, servil ou assalariado), ao mesmo tempo iniciam o processo de **DIFERENCIAR** o tipo de educação oferecido à população. Sabem por quê?





BREVE RETROSPECTIVA

SABER É PODER! Dessa forma, as elites desejam ser as únicas detentoras das bases científicas que se transformam em potência material. Mesmo quando ocorre a ampliação da oferta escolar para a população em geral, o tipo de currículo escolar é diferente.

Por muito tempo, aos alunos do ensino técnico foi ofertada uma única possibilidade: Atender aos interesses do Mercado de Trabalho. Qual o problema disso? Quando se adota essa visão educacional reducionista, o objetivo é que os alunos desenvolvam apenas habilidades cognitivas instrumentais e se conformem com a realidade social vigente, sem grandes possibilidades de atingir postos de chefia, uma vez que seus saberes os habilitam somente a executar ordens e não necessariamente a compreender o processo produtivo.

Por isso, a luta pelo ENSINO INTEGRADO durante a formação profissional é uma luta contra a histórica DUALIDADE na educação escolar brasileira. É a busca por uma educação igualitária, de base comum a todos, na qual mesmo os que necessitam adquirir uma formação profissionalizante, ainda no nível médio, tenham acesso aos saberes construídos no decorrer dos séculos. Ah! E isso significa todo tipo de saber, o que inclui conhecimentos que agreguem valores a diferentes aspectos da vida, não apenas o econômico. **EDUCAÇÃO É UM DIREITO DE TODOS!**

!! SUGESTÃO DE LEITURA

Vocês podem ler na íntegra o Decreto que reestabelece a possibilidade da oferta de Ensino Integrado em cursos de formação técnica profissional de nível médio. Acessem:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9.

Sugerimos também a leitura da Lei de Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Acessem:

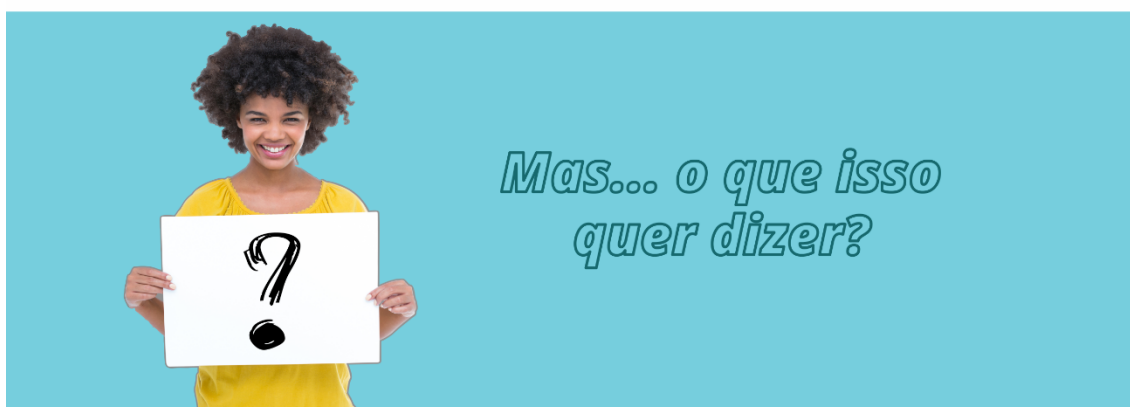
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm.

Caso desejem mais informações referentes à Rede Federal de Educação, com seus diferentes programas e ações, acessem:

portal.mec.gov.br/setec

2 ENTÃO O QUE É O ENSINO INTEGRADO? CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

A proposta de Ensino Integrado presente no Decreto nº 5.154/2004 visa a romper o ciclo da dualidade histórica existente na educação brasileira: uma formação escolar para o trabalho manual e outra para o trabalho intelectual. O compromisso educacional adotado para os cursos de formação profissional na modalidade integrada, previsto nesse documento, assume um compromisso com a TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.



De acordo com o **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio** (2007), a educação é uma totalidade social. Sendo assim, o Ensino Integrado proposto para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual destacamos os Institutos Federais, pretende garantir uma educação igualitária que apresente aos alunos os conhecimentos construídos até então pela humanidade, sejam eles humanísticos, científicos ou instrumentais, e também o acesso à cultura, aproximando-se cada vez mais da **prática social**.

A filosofia por trás dessa proposta de ensino objetiva realizar a integração das 3 dimensões fundamentais da vida: **Trabalho, Ciência e Cultura**. Analisaremos cada pilar dessa proposta separadamente.

TRABALHO



O termo **TRABALHO** possui dois sentidos: Ontológico e Histórico.

Ontológico significa inerente ao ser. Então o trabalho no sentido ontológico relaciona-se ao fato de os homens adaptarem a natureza a si, transformando-a em função de suas necessidades. É da relação com a natureza, e também com os outros homens, que se produz conhecimentos. Nesse sentido, o trabalho relaciona-se à prática social como elemento estimulador para a produção de conhecimentos, e todos os seres humanos têm o direito de se apropriar de tais saberes e, a partir deles, criar novos.

O sentido **Histórico** da palavra trabalho relaciona-se à prática econômica e se associa ao modo de produção vigente, nas diferentes épocas. Em outras palavras, o sentido histórico da palavra trabalho relaciona-se à ideia de **trabalho assalariado**.

Assim, o **TRABALHO** no Ensino Integrado aproxima-se do sentido ontológico dessa palavra e se torna Princípio Educativo, sendo o oposto da ideia comum que considera que trabalho é apenas EMPREGO.

O objetivo é promover a autonomia intelectual do trabalhador, levando em consideração as necessidades **dos estudantes** e não apenas as do **mercado de trabalho**. Ao integrar teoria e prática, os alunos poderão vivenciar tanto um crescimento intelectual quanto a ampliação de sua visão de mundo.

Você sairá com toda a bagagem necessária para não somente conseguir um emprego e dominar certas técnicas produtivas, como também para produzir conhecimentos, entender a historicidade dos problemas e crises da sociedade e propor soluções voltadas para os interesses sociais e coletivos.



CIÊNCIA



O outro pilar do ensino integrado é a **CIÊNCIA**. Ela surge como resultado da busca por parte da humanidade para compreender e transformar fenômenos tanto naturais quanto sociais. Todos os conhecimentos previamente testados são sistematizados e legitimados pela ciência no curso da história.



Fonte: <https://midia.globo.com/Sociedade/tecnologia/2017/03/o-impacto-dos-memorias-na-sociedade-nao-deve-ser-emergente-ao-ensino-integrado.html>

Mas a ciência, ao ser transmitida para as diferentes gerações, não deve ser considerada uma verdade absoluta que devemos decorar para responder às questões da prova. Pelo contrário! Deve ser questionada a fim de ser superada e gerar com isso a construção de novos conhecimentos.

Essa é uma grande mudança de foco! Durante o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a relação dos alunos com a ciência não deve ser **PASSIVA**, mas, sim, **ATIVA**. Aqui destacamos um ponto importante: Ciência e Tecnologia estão intimamente relacionadas. Desde o início da Revolução Industrial até nossos dias, com o crescimento de processos de automação, percebemos que a ciência se transforma em força produtiva. “Podemos definir a tecnologia, então, como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)” (BRASIL, 2007, p. 44).

Lembram que lá no início dissemos que SABER É PODER? Reflitam sobre isso:

- Vocês desejam ser apenas executores das tecnologias criadas por outras pessoas ou gostariam de ser capazes de produzir novas tecnologias?
- Por que será que por tanto tempo os cursos profissionalizantes priorizavam que seus alunos adquirissem conhecimentos sobre execução de técnicas, sem ofertar, de forma adequada, as bases científicas que possibilitaram sua criação?
- Por que só produzir pesquisa científica na Universidade e não no ensino médio?

ENTÃO O QUE É O ...

- Será que é porque o acesso à Universidade é mais difícil e, dessa maneira, apenas um grupo seleto de pessoas domina a produção de ciência?
- Como desenvolver pesquisa científica durante o nível médio afeta a formação do aluno?

Essas são questões importantes que explicam a importância de um Ensino Integrado, principalmente em um curso profissionalizante. Entender as bases científicas que fundamentam a elaboração das diferentes técnicas e tecnologias possibilita ao aluno fazer experimentações, pesquisas e construção de novos saberes. Nesse contexto, todo curso integrado deve formar uma unidade, pois os conhecimentos adquiridos nas “disciplinas gerais” estão diretamente relacionados aos das “disciplinas técnicas”, e juntas permitem que o aluno domine a totalidade dos processos.

Dessa maneira, o Ensino Integrado adota o tripé **ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO** como aspectos indispensáveis à prática educativa, que amplia a formação do aluno, permitindo a ele tanto a preparação técnica quanto a intelectual, favorecendo o desenvolvimento do espírito científico e a responsabilidade com a transformação social.



CULTURA

A **CULTURA** é o terceiro pilar do ensino integrado. Ela permite que o aluno compreenda seu entorno e as diferentes formas sociais. Quando refletimos criticamente acerca dos códigos culturais adotados pelos diferentes grupos sociais, não somente em nosso tempo, mas também ao longo da história, podemos entender quais foram as razões, os problemas e as dúvidas que motivaram o avanço de certos tipos de conhecimento nos diversos tipos de sociedade.

A cultura colaborará para que os saberes adquiridos na escola ultrapassem seus muros e alcancem a sociedade, e isso por promoverem o pensamento crítico-reflexivo sobre os diferentes códigos culturais. A cultura está relacionada a aspectos éticos e estéticos das diferentes sociedades, portanto estudá-los promoverá uma ampliação da formação cultural, estética e artística dos alunos.



RESUMINDO

A vida é composta por dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais, artísticas, técnicas, e todas elas devem ser contempladas no ensino escolar, independentemente da modalidade de ensino. Por isso, as concepções filosóficas e os princípios pedagógicos que embasam o ensino integrado, vislumbrado pelo Decreto nº 5.145/2004, objetivam não hierarquizar conhecimentos entre gerais e profissionais, visto que acreditam que eles devem formar uma unidade. Tampouco reduzem o objetivo de um curso técnico integrado à educação profissional a adquirir conhecimento para arrumar um emprego ou passar no vestibular.

Ao final do curso, desejamos que todos vocês sejam sujeitos produtores de conhecimentos, questionadores e capazes de utilizar os conteúdos aprendidos no decorrer de seu curso profissionalizante fora dos muros da escola!

#FICAADICA:)

Todas as informações apresentadas neste capítulo foram retiradas do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada Ao Ensino Médio (2007). Sugerimos que vocês leiam esse material, ele é bem claro e objetivo e colaborará para um maior aprofundamento a respeito do Ensino Integrado. Acessem:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf.



O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UM CURSO INTEGRADO

É comum ouvir estudantes que consideram a escola um lugar onde se decoram os assuntos para se sair bem nas provas. Esse é um equívoco comum, e a causa dele é que muitas vezes ocorre um **reducionismo** no objetivo final da educação escolar. Estudar se converte em sinônimo de: passar de ano, passar no vestibular ou ter uma formação técnica que ajude a arrumar um emprego.

Essa distorção faz com que os interesses dos alunos não sejam contemplados no currículo escolar, e, por sua vez, o aluno acha que tudo o que aprende na escola pouco se relaciona com sua vida.

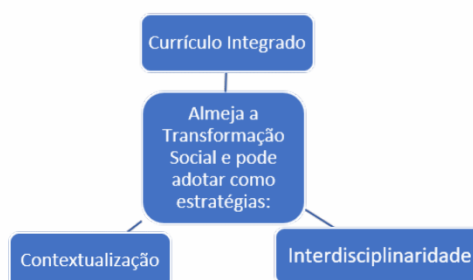
O currículo escolar é a base de como se organizam os conteúdos e as disciplinas escolares e deve indicar como o estudante pode utilizar os diferentes saberes expostos nas diferentes disciplinas, de modo a refletir sobre a sociedade e o tempo histórico em que está inserido, relacionando o que é aprendido à própria prática social.

Ao planejar o currículo escolar a ser executado em um curso integrado, os educadores das diferentes disciplinas devem buscar maneiras de contemplar a realidade dos alunos, do entorno da escola e da sociedade como um todo na realidade escolar.

Concordam que seria ótimo estar em uma escola que não se resume à aquisição mecânica de conteúdo e onde você consegue enxergar a relação entre os conhecimentos adquiridos na escola e sua própria vida? Pois é isso que o Ensino Integrado adotado pelos Institutos Federais se compromete a fazer!

É preciso estabelecer relações de maneira que os conceitos teóricos apresentados ultrapassem o chão da escola e colaborem para a compreensão e reflexão das dimensões éticas, políticas e sociais da vida do aluno. Dessa maneira, os alunos serão capazes de compreender as partes (disciplinas) no seu todo (prática social).

Então quais são os princípios que podem orientar a organização do currículo integrado? Visualizem este esquema:



Como podem se materializar em práticas pedagógicas estes dois aspectos curriculares: contextualização e interdisciplinaridade? Existem diferentes possibilidades:

- Integrando conhecimentos de diversas disciplinas por meio da interdisciplinaridade, de modo que, para que se compreenda o conteúdo de certa disciplina do currículo, seja necessário acessar conhecimentos de outra. Dessa forma, se estabelece uma correlação entre ambas para superar obstáculos de aprendizagem.
- Articulando diferentes professores em torno de temas geradores, centros de interesse, projetos, complexos temáticos, para citar algumas possibilidades. Na prática, alunos e professores utilizariam conhecimentos de diversas disciplinas, de forma integrada, visando à concretização de uma tarefa, que pode ser, por exemplo, um problema encontrado no entorno da escola.
- Realizando Visitas Técnicas, que podem ser uma forma de visualizar na prática como os diferentes tipos de saberes (saberes científicos, conhecimentos tecnológicos, saberes técnicos e saberes populares) são aplicados em contextos de trabalho. O importante é que após essas visitas os alunos sejam capazes de estabelecer relações entre a prática visualizada e o conteúdo estudado nas disciplinas. Essas relações podem gerar: críticas, sugestões, hipóteses para futuros projetos de pesquisa e outras inúmeras possibilidades para a ampliação dos conhecimentos dos alunos.

Essas são algumas possibilidades de materialização do currículo integrado por meio de práticas pedagógicas diferenciadas. Em realidade, são múltiplas as possibilidades de organização pedagógica e curricular para o Ensino Integrado.

Mas, independentemente da opção curricular que cada Instituto Federal adote, o mais importante é o compromisso com a EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

Agora que vocês conheceram algumas possibilidades para a materialização do Ensino Integrado, por meio da organização do currículo e da adoção de certas práticas pedagógicas, conversem com seus professores sobre esse assunto. Vocês podem, por exemplo, sugerir debates com os setores pedagógicos do *campus* de que fazem parte.

Organizem-se, fortaleçam o Conselho Estudantil, que tem, por Lei, o direito de participar das decisões do *campus*, aprofundem seu conhecimento sobre o Ensino Integrado. Vocês têm direito de opinar acerca da maneira como se organiza seu curso e podem ampliar e divulgar experiências exitosas, além de poderem propor melhorias!

Mudem a relação de vocês com o saber escolar! Ele não serve apenas para fazer prova e arrumar emprego. Tudo o que vocês estudam na escola é fruto de séculos de desenvolvimento humano, e esse saber não é verdade absoluta! Ele pode e deve ser questionado, ampliado e transformado.



AMPLIEM SEUS CONHECIMENTOS:

Uma dica legal é se informar sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Não é chato, não, a leitura é bem fluida!

Acessem:

portal.mec.gov.br/setec

Muitas informações usadas neste capítulo foram retiradas do artigo **“Práticas pedagógicas e ensino integrado”**, escrito por Ronaldo Marcos de Lima Araújo e Gaudêncio Frigotto. Recomendamos a leitura dele!

Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/7956/5723>

PARA REFLETIR:

Excelente vídeo da **ALIKE** que promove uma reflexão sobre como o sistema educacional e trabalhista inibe nossos talentos e paixões.

Acessem:

<https://youtu.be/K4Foovfdb-E>



EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DO ENSINO INTEGRADO

Pessoal, o objetivo deste capítulo é demonstrar que o Ensino Integrado à formação profissional, ministrado dentro dos Institutos Federais, não tem por escopo ser apenas 2 cursos em 1 ou uma simples justaposição.

Nos exemplos que selecionamos, vocês verão que o estímulo à criatividade, o prazer por aprender, a descoberta do novo e o protagonismo do aluno frente à própria aprendizagem proporcionaram um universo variado de oportunidades a esses alunos! Além disso, vocês verão exemplos de diversos Estados do Brasil de alunos de ***campi urbanos e rurais*** de diversos Institutos Federais.

Observem que muitos não se limitaram a experiências relacionadas ao próprio curso integrado e desenvolveram projetos relacionados a interesses pessoais, e tudo bem! Vocês verão o exemplo de uma aluna de um curso de Edificações que ama moda e foi cursar Ciências Políticas na França! **Ensino Integrado é isto: o saber é seu, você o usa de acordo com seus anseios, e as possibilidades são infinitas!**

Procurem seus professores, proponham projetos e ideias de experimentação, participem de grupos de pesquisa, eventos culturais e artísticos e, agora que vocês visualizaram os princípios norteadores e a filosofia embasadora da proposta de Ensino Integrado, ajudem na materialização dessa proposta em seu *campus*.



NOTÍCIA 1

IFS Portas Abertas apresenta projetos e atividades acadêmicas à comunidade (Adaptada)



Docentes e discentes do campus Glória realizaram, durante os dias 14 e 15 de novembro, o V IFS Portas Abertas, evento que apresentou à comunidade externa as atividades desenvolvidas pela instituição nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

O evento fez parte da programação da Expo Ouro Branco, exposição agropecuária de Nossa Senhora da Glória. Quatro stands funcionaram expondo atividades práticas e projetos acadêmicos ligados aos cursos Técnico Integrado em Agropecuária, Técnico Subsequente em Alimentos e Superior em Tecnologia de Laticínios

Todos os stands do V IFS Portas Abertas foram supervisionados pelos docentes das respectivas disciplinas e receberam visita de estudantes da rede pública do município, agricultores, comerciantes, pesquisadores e demais visitantes da Expo Ouro Branco 2019, exposição agropecuária de Nossa Senhora da Glória.



Para ler a matéria completa acesse:

<http://www.ifs.edu.br/ultimas-noticias/211-gloria/8247-ifs-portas-abertas-apresenta-projetos-e-atividades-academicas-a-comunidade>

NOTÍCIA 2

Evento transformou Campus Aracaju em palco de manifestações culturais (Adaptada)



A décima terceira Semana de Arte e Cultura: Uma rapsódia nordestina, promovida anualmente pela Coordenadoria de Ciências Humanas e Sociais, CCHS, transformou o *Campus Aracaju* em um imenso palco de diversidade cultural, valorizando e divulgando a arte e a cultura do Nordeste do Brasil. O evento foi aberto na manhã de 15 de outubro, e, no dia seguinte (16), as atividades foram ampliadas das salas de aula para o ginásio de esportes.

O PROJETO

Esse projeto caracteriza-se por ser integrador, na medida em que fomenta e preserva a arte e a cultura, integrando comunidade interna e externa, através da abertura de espaço para as manifestações artísticas e culturais, além de promover o conhecimento e a socialização de saberes, de forma lúdica, a partir da revisão dos conteúdos estudados em sala, contemplando a integração e o incentivo à solidariedade da comunidade escolar.



Para ler a matéria completa acesse:

<http://www.ifs.edu.br/ultimas-noticias/199-aracaju/8147-evento-transformou-campus-aracaju-em-palco-de-manifestacoes-culturais-nordestinas>

NOTÍCIA 3

Campus Glória realiza programação local da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (Adaptada)



Alinhado ao tema “Bioeconomia: Diversidade e riqueza para o desenvolvimento sustentável”, o Campus Glória realizou, no dia 24 de outubro, palestras e minicurso com a presença de profissionais parceiros e da instituição. As atividades fizeram parte da programação da 16ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia ano 2019 do Instituto Federal de Sergipe.

O evento teve como objetivo a realização de atividades para aprofundamento do conhecimento científico e ocorreu no auditório do campus reunindo os discentes dos cursos Técnico Integrado em Agropecuária, Técnico Subsequente em Alimentos e Superior em Tecnologia de Laticínios, bem como docentes e técnicos-administrativos da instituição.

A programação geral da 16ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia 2019 do Instituto Federal de Sergipe ocorreu no período de 21 a 25 de novembro em todas as unidades do IFS. Na cerimônia de encerramento do evento, em Aracaju, houve premiação dos melhores artigos científicos submetidos pelos discentes e servidores da instituição.

O Campus Glória conquistou quatro premiações, quais foram os projetos de pesquisa e extensão: Conhecimento das técnicas de manejo e a importância das abelhas para a polinização e produção de alimentos; Elaboração e perfil físico-químico de iogurte funcional sabor abacate adicionado de semente de chia; Substâncias húmicas na produção de mudas de ora-pro-nóbis; Cinema cartográfico: regionalização e territorialização no sertão sergipano.



Para ler a matéria completa acesse:

<http://www.ifs.edu.br/ultimas-noticias/211-gloria/8202-campus-gloria-realiza-programacao-local-da-semana-nacional-de-ciencia-e-tecnologia>

NOTÍCIA 4

Ex-alunos do ensino técnico ministram palestra sobre internacionalização (Adaptada)



Do sonho de trabalhar com Moda à aprovação no curso de Ciências Políticas da universidade francesa Sciences Po, a trajetória da estudante Clara Couto não era nada previsível. Ex-aluna do curso técnico em Edificações do Cefet/RJ, Clara foi vivenciando diferentes oportunidades que apareceram na instituição até tomar a decisão de se voltar para a área de Ciências Sociais e estudar no exterior. O marco decisivo foi a participação no modelo diplomático para as escolas públicas criado pelo Cefet/RJ, o MODOW.

As histórias de Clara e de dois ex-alunos do curso técnico em Mecânica, Felipe Aleixo e Pedro Xavier Paulino, foram compartilhadas com um auditório lotado. A atividade, realizada no dia 20 de junho, teve o objetivo de possibilitar a interlocução dos egressos da instituição com estudantes interessados em estudar em universidades estrangeiras.

Felipe Aleixo aconselhou os presentes a sempre buscarem informações e apoio. “É um mito afirmar que apenas gênios conseguem chegar lá”, disse. Assim como Clara, Felipe viu o desejo de estudar no exterior surgindo aos poucos. A participação na 22ª QUANTA, na Índia, em 2016, foi que o levou a pensar seriamente no assunto. Em 2017, Felipe participou do programa Yale Young Global Scholars, da Universidade de Yale, em um curso de férias de duas semanas. Nesse momento, já havia decidido estudar em uma universidade estrangeira e se dedicou para conseguir a vaga no curso de Engenharia Mecânica da Columbia University.

“Sonhe alto e tenha a noção clara de como concretizar seus objetivos”, recomendou Pedro Paulino. À diferença dos outros dois estudantes, Pedro já planejava estudar nos Estados Unidos desde o ensino fundamental, quando ainda morava no interior de Minas Gerais. A mudança para o Rio de Janeiro no nono ano do ensino fundamental, o ingresso no Cefet/RJ, bem como o apoio acadêmico e emocional de professores e amigos foram alimentando o sonho e contribuindo para que chegasse ao curso de Economia e Matemática Aplicada da Universidade de Harvard.

A palestra foi organizada pelo professor de Física Wagner de Souza. “Esses três estudantes ocuparam as mesmas cadeiras em que vocês estão hoje, são exemplos nos quais vocês podem se mirar”, disse o professor ao público. O vice-diretor do Cefet/RJ, Mauricio Motta, também presente, afirmou que a instituição tem investido muito na internacionalização e já está elaborando projetos que contemplam também os estudantes do nível técnico.



Para ler a matéria completa acesse:

<http://www.cefet-rj.br/index.php/component/content/article?id=3952>

NOTÍCIA 5

Instituto Federal de Jacarezinho permite que aluno escolha matérias:
'Eles são os protagonistas' (Adaptada)



No Instituto Federal de Jacarezinho, no norte do Paraná, os alunos são protagonistas e gerenciadores de sua própria grade curricular, organizando-a de acordo com seu interesse.

A proposta inovadora do corpo pedagógico reflete o objetivo dos IFs: a formação técnica e tecnológica com excelência de seus alunos.

Os professores decidiram fazer a mudança na grade curricular há quatro anos, quando perceberam que os alunos estavam sob forte estresse. “O corpo docente é altamente qualificado, professores com título de mestrado e doutorado, o nível de exigência era muito alto, com trabalhos de conclusão de curso no nível de iniciação científica de graduação”, avalia o professor David José de Andrade Silva, um dos responsáveis pela transformação curricular do Instituto. “Buscamos outras formas de pensar a educação”.

No IF de Jacarezinho, o ensino médio é integrado ao técnico. Assim, os estudantes devem cursar as matérias exigidas pela legislação, mas, no novo currículo, eles têm autonomia para escolher o quê e quando cursar. Obviamente, esse processo não é solto, pois um professor tutor acompanha as escolhas e orienta seu aluno.

“Os alunos são os protagonistas”

“O estudante monta o cronograma de estudos, o que significa que, ao final do curso, cada um terá um histórico próprio”, explica. “A individualidade de cada um é respeitada e, ao mesmo tempo, não está desconectada da coletividade, uma vez que cursa matérias com um grupo que tem o mesmo interesse”.

Os projetos de extensão estimulam os estudantes a levarem para a sua comunidade os benefícios dos seus estudos e pesquisas. Uma turma, por exemplo, desenvolveu um software de mapeamento de problemas urbanos, como focos de dengue na região.

O novo modelo também é bastante interessante para os professores, pois eles podem explorar sua criatividade e elevar o nível de interesse dos alunos pelas aulas. Como a grade é organizada por áreas, os professores de exatas, por exemplo, precisam manter um diálogo constante e fazer um planejamento coletivo. Por fim, os alunos são acompanhados constantemente até para investigar os potenciais motivos de desistência. “Temos um protocolo de acolhida, buscamos sempre aperfeiçoar a abordagem”.



Para ler a matéria completa acesse:

<https://razoesparaacreditar.com/educacao/alunos-escolhem-materias-pr/>

NOTÍCIA 6

Discentes participam do I Torneio de Jogos de Salão do Campus Glória (Adaptada)



No período de 11 a 18 de outubro, o Campus Glória realizou o I Torneio de Jogos de Salão com competições nas modalidades Pebolim, Tênis de Mesa e Xadrez. O evento teve como objetivo promover a integração dos discentes das modalidades integrado

A final do torneio aconteceu com entrega de medalhas para o 1º, 2º e 3º colocados de cada modalidade, entrega de brindes para os participantes destaque e premiação para o discente destaque dos destaques do torneio, Victor Rodrigo da Silva que irá participar do evento Innovation Camp 2019 no dia 05 de novembro em Aracaju, juntamente com os demais discentes do curso Técnico Integrado em Agropecuária, Ana Lídia Santana, Gustavo Henrique Silva e Larissa Isabelly Aragão, e subsequente e do nível superior da instituição.

Os participantes que obtiveram maior pontuação na seletiva em Aracaju poderão participar da etapa regional e nacional do Innovation Camp e posteriormente representar o país no evento Brazil Conference que será realizado nos Estados Unidos, em abril de 2020. “Minha expectativa em participar desse evento é grande, espero aprender muito e, claro, passar em todas as fases até a final”, ressaltou Victor Rodrigo.



Para ler a matéria completa acesse:

<http://www.ifs.edu.br/ultimas-noticias/211-gloria/8170-discentes-participam-do-i-torneio-de-jogos-do-campus-gloria>

5 INFORME-SE!

Gostaram de conhecer as experiências dos seus colegas de Institutos Federais em Sergipe e ao redor do Brasil? Esperamos que sim! Observamos em todos os exemplos que a maioria dos projetos se baseou na tríade: ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO.

Esses três aspectos do Ensino Integrado à Educação Profissional garantem que os alunos não sejam meros “apertadores de parafuso”, mas, sim, cidadãos com preparação técnica e intelectual que desenvolvem seu espírito crítico e científico, sendo capazes de agir na sociedade como agentes de **TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**.

Vocês conhecem os Programas de Pesquisa, Extensão, Aperfeiçoamento, desenvolvidos pelo Instituto Federal de Sergipe? Vocês encontram essas e outras informações no seguinte site: <http://ifs.edu.br/diretoria-de-extensao-e-articulacao-com-a-sociedade-direx/programas-direx>.

Acessem o site, conheçam os diferentes tipos de programas de pesquisa e extensão promovidos pelo Instituto Federal de Sergipe. Se tiverem alguma dúvida procurem o setor pedagógico de seu *campus* ou conversem com seus professores! Eles ficarão felizes em ajudar.



CONCLUINDO

Esperamos que todos vocês se tornem **protagonistas** em relação ao seu aprendizado e entendam que a função da escola é preparar o aluno para a vida! Todo o conhecimento que vocês adquirem no decorrer de sua formação os habilita a arrumar um emprego, seguir os estudos, questionar as desigualdades sociais, intervir politicamente, exercer cargos de chefia, criar novos saberes, propor melhorias em sua comunidade e no entorno social, participar de discussões sobre arte e cultura e promovê-las. Enfim, são muitas as possibilidades, e seria impossível listar todas.

Em resumo:

Use o conhecimento adquirido na escola para se emanciparem, sem encararem como naturais as desigualdades sociais, sendo sujeitos ativos e críticos, além de colaboradores no processo de TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal-RN, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 16 abr. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REFERÊNCIAS

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

SAVIANNI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.



APÊNDICE B. Questionário para alunos.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA E EXTENSÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



Título: Ensino Médio Integrado à Educação profissional: Elaboração de um Manual para o aluno da modalidade integrada.

Mestranda: Thiala Carvalho de Melo Silveira

Orientadora: Prof^a Dr^a Ronise Nascimento de Almeida

Público alvo: Alunos do segundo ano e concluintes do ensino médio integrado em agropecuária- Campus Glória

QUESTIONÁRIO

Primeira parte: Perfil

1- Idade

2- Sexo: Masculino () Feminino ()

2- Origem escolar anterior:

() Todo o ensino fundamental na Rede Particular de Ensino.

() Parte do ensino fundamental na Rede Particular e parte na Rede Pública.

() Todo o ensino fundamental na Rede Pública de Ensino.

3- Reside com os pais?

() sim () não

4- Qual a profissão de seu pai?.....

5- Qual a profissão de sua mãe?.....

6- Se não mora com os pais qual a profissão do responsável por você?.....

7- Município de Origem:

8- Quais suas expectativas ao concluir o ensino médio profissionalizante, na modalidade integrada?

() Parar de estudar e ingressar no mercado de trabalho na área que estou estudando no ensino médio.

() Continuar os estudos fazendo curso de graduação e ingressar no mercado de trabalho ao mesmo tempo.

() Continuar os estudos em nível de graduação em outra área, diferente da que estou cursando no ensino médio integrado.

() Continuar meus estudos em nível de graduação em áreas afins ao que estou estudando no ensino médio integrado.

() Se for outra alternativa favor descrever

Segunda Parte:

1- Porque você escolheu o IFS, Campus Glória para cursar o Ensino Médio?

2- Nas suas palavras defina o que você entende por ensino médio integrado a educação profissional?

3- Alguém da instituição, professor ou pedagogos, em algum momento apresentou aos alunos o embasamento teórico e legal, por trás desta proposta de ensino?

() sim () não

4- Em relação ao currículo de seu curso, quais seriam os pontos fortes e pontos fracos?

5- Em relação a prática pedagógica dos professores, quais seriam os pontos fortes e os pontos fracos?

6- Existe integração entre os professores das disciplinas gerais e das disciplinas técnicas?

7- Durante o curso você participou de alguma atividade (Visita técnica, aulas práticas, dia de campo, etc) promovido pela instituição, que apontasse problema real da comunidade e que utilizasse as disciplinas do curso para explicá-lo no processo de construção de saberes? Se sim, descreva em suas palavras.

ANEXO A. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SERGIPE/



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ELABORAÇÃO DE UM MANUAL PARA O ALUNO DA MODALIDADE INTEGRADA.

Pesquisador: THIALA CARVALHO DE MELO SILVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13806619.2.0000.8042

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.354.882

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Ensino médio integrado à educação profissional: elaboração de um manual para o aluno da modalidade integrada" tem como pano de fundo as bases filosóficas que embasam o ensino integrado, uma política relativamente recente e que necessita ser amplamente discutida, acompanhada e avaliada. O estudo estará focado nos estudantes do ensino médio integrado, e buscará identificar os motivos que os levaram a escolher o EMIEP e o que eles entendem por "ensino integrado". As questões que motivam a realizar esta pesquisa são: será que os alunos entendem que a modalidade integrada ofertada pelos Institutos Federais faz parte de uma política pública de formação profissional? Eles entendem que existem bases teóricas que fundamentam essa proposta e que estas devem afetar tanto o currículo escolar como a prática pedagógica dos professores? A instituição em algum momento proporcionou algum tipo de debate ou explicação das bases filosóficas/pedagógicas que embasam o ensino integrado?

O percurso investigativo adotado será abordagem qualitativa, com o método de Estudo de Caso. O caminho metodológico adotado para o levantamento de dados foi precedido de revisão bibliográfica e análise documental, sendo a próxima etapa a Pesquisa de Campo com a realização dos questionários junto aos alunos, culminando na elaboração de um produto educacional e sua aplicação.

Na busca por atender este requisito surge a ideia de elaboração de um Manual do Aluno,

Endereço: Avenida Jorge Amado, 1551 - Loteamento Garcia Bairro Jardins | Aracaju - SE | CEP: 49025-330
Bairro: Jardins **CEP:** 49.025-330
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3711-1437 **E-mail:** cep@ifs.edu.br