

ESE | **POLITÉCNICO
DO PORTO**

Edneia Rissa de Oliveira

Integração curricular da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: estudo de caso no Brasil

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Outubro 20**17**

Edneia Rissa de Oliveira

A integração curricular da educação profissional integrada ao ensino médio: estudo de caso no Brasil

Projeto submetido como requisito parcial para
obtenção do grau de

MESTRE

Orientação

Professor Doutor João Paulo Ferreira Delgado

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Outubro 20**17**

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus
filhos Gustavo e Aurélio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao coordenador do programa e meu orientador pelo incentivo, apoio e orientação para a concretização desse projeto.

Agradeço ao Pascoal Américo Rissa e Antônia Divina Rissa pelo apoio e incentivo na minha jornada acadêmica.

Agradeço ao meu esposo Hélio e aos meus filhos Gustavo Theodoro Rissa de Oliveira e Aurélio Theodoro Rissa de Oliveira pelo incentivo compreensão nos momentos de ausência do convívio familiar.

Agradeço as companheiras de mestrado Ilma, Luciney e Maria Regina que vivenciaram e compartilharam as angústias, incertezas e alegrias dessa caminhada.

Agradeço ao meus colegas de trabalho que contribuíram imensamente para a concretização do trabalho final de mestrado.

Agradeço a gestão que em todos os momentos incentivou e apoiou essa jornada.

Agradeço a todos que contribuíram para a conclusão desse trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa integra-se no estudo da educação profissional que traz como orientações nos documentos oficiais a integração curricular realizada por meio da interdisciplinaridade. O escopo dessa pesquisa é compreender o processo de integração do currículo da educação profissional integrada ao ensino médio de um campus da Rede Federal de Ensino. Como suporte teórico, recorreremos a autores que trabalham com a integração curricular, currículo, políticas curriculares, bem como, a legislação pertinente a modalidade de ensino. Enquanto objeto de estudo, o ensino técnico integrado ao ensino médio, normatizado pelo decreto 5154/2004, é uma modalidade de ensino que prevê a formação profissional e a progressão nos estudos. A pesquisa é um estudo de caso e emprega como instrumentos de recolha de dados o questionário e a análise documental. A abordagem mista, que recorre a instrumentos de coleta de dados das abordagens quantitativa e qualitativa, foi a mais indicada para a elaboração desse trabalho. Como resultado, observa-se que os documentos institucionais estão alinhados com as orientações legais e os professores analisam essa modalidade de Ensino com ressalvas. Por outro lado, constata-se que é preciso avançar para a sua efetiva concretização, buscando a complementaridade da integração e, como consequência, a melhoria da qualidade. Dessa forma, conclui-se que é fundamental investir na educação profissional como meio de garantir uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVES: Currículo. Integração curricular. Educação profissional.

ABSTRACT

The present research is integrated in the study of the professional education that brings as guidelines in the official documents the curricular integration accomplished through interdisciplinary. The scope of this research is to understand the integrating process of the professional education curriculum integrated to the high school of a campus of the Federal Network Education. As a theoretical support, we have recourse to authors who work with curricular integration, curriculum, curricular policies, as well as, the relevant legislation to the teaching modality. As an object of study, technical teaching integrated with secondary education, standardized by decree 5154/2004, it is an educational modality that provides for professional training and progression in studies. The research is a case study and uses the questionnaire and the documentary analysis as instruments of data collection. The mixed approach, which uses data collection tools from the quantitative and qualitative approaches, was the most appropriate for the elaboration of this work. As a result, it is observed that the institutional documents are aligned with the legal guidelines and the teachers positively analyze this Teaching modality. On the other hand, it is clear that it is necessary to move towards its effective performance, seeking the complementarity of integration and, as a consequence, the improvement of quality. Thus, it is concluded that it is crucial to invest in professional education as a means of guaranteeing quality education.

Keywords: Curriculum. Curricular integration. Professional education.

Escola é

... o lugar que se faz amigos.

**Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...**

**Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.**

**O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.**

**E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.**

**Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!**

**Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,**

**Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.**

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xiii
LISTA DE TABELAS	xv
LISTA DE GRÁFICOS	xvii
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA REFERENTE AO CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	5
1.1. Currículo	5
1.1.1. Currículo: algumas abordagens	6
1.1.2. Teorias do Currículo: Tradicional, crítica e pós- crítica	10
1.1.3. Integração curricular	16
1.1.4. A influência do contexto internacional nas opções curriculares nacionais	20
1.1.5. Modos de organização do conhecimento no currículo	25
1.2. A educação profissional no Brasil: Breve relato	33
1.3. Quadro Jurídico da Educação Profissional: gênese e evolução	38
1.3.1. Educação profissional no Decreto nº 2.208	40
1.3.2. Educação profissional no decreto nº 5154 e na LDB	41
1.3.3. Educação profissional técnica de nível médio	43
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	49
2.1. Problema e Objetivos	49
2.1.1. Problema e sua justificativa	49
2.1.2. Objetivos	50
2.2. Metodologia	50

2.3. Estudo de caso	53
2.4. Local de estudo e participantes	54
2.4.1. Local de estudo	54
2.4.2. Participantes	57
2.5. Técnicas de recolha de dados	59
2.6. Técnicas de tratamento de dados	61
2.7. Confiabilidade e validade	62
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
3.1. Análise documental do Projeto Pedagógico De Curso	63
3.2. Análise Do Questionário aplicado aos Professores	73
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
APÊNDICES	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

DE – Dedicção exclusiva

DG- Direção Geral

IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curricular Nacional

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPC-Projeto Pedagógico de Curso

PPP - Projeto Político Pedagógico

ROD – Resolução da Organização didático-pedagógica

LISTA DE TABELAS

Tabela I: Características das Teorias Curriculares	14
Tabela II: Legislação da Educação Profissional	45
Tabela III: Perfil Do Entrevistado	57
Tabela IV: Cursos Técnicos Integrados	64
Tabela V: Cursos Técnicos Integrados Ofertados da Instituição	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I: Avaliação da integração curricular da educação profissional integrada ao ensino médio na instituição	73
Gráfico II: A matriz curricular está organizada para manter a integração curricular.....	75
Gráfico III: Acontece a integração curricular no curso que você trabalha	77
Gráfico IV:Facilidade para materializar a integração curricular na sua prática docente	78
Gráfico V: A Integração curricular promove a melhoria da qualidade da educação.....	79
Gráfico VI: Você tem apoio para desenvolver atividades integradoras na instituição	81
Gráfico VII: A dinâmica da instituição favorece o trabalho da integração curricular.....	82
Gráfico VIII: Você possui alguma formação continuada para atuar em cursos técnicos integrados.....	83
Gráfico IX: Você teve ou tem dificuldades de fazer a integração curricular ...	84
Gráfico X: Como você analisa a proposta do ensino profissional integrado ao ensino médio	85

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional mantida pelo poder público teve a sua origem no ano de 1909, que mantinha o caráter assistencialista e moral, destinada para os desfavorecidos da sociedade, órfãos e filhos de proletariado. Essas características perduraram por muito tempo.

O avanço dessa modalidade de ensino mudou e ganhou força no governo Lula por meio do Decreto nº 5154 de 2004, que regulamenta o capítulo da educação profissional da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB – Lei 9394/93. Após a publicação desse decreto, o governo promoveu a reestruturação das escolas técnicas existentes, que até então focalizavam apenas o desenvolvimento econômico, e a construção de novas unidades da Rede Federal no interior do país, as quais passaram a ser chamadas de Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008.

Os Institutos Federais oferecem educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, além de cursos superiores de licenciatura e bacharelado. Essa rede de ensino objetiva formar técnicos e universalizar o acesso da formação profissional aos sujeitos que vivem nas regiões interioranas.

A orientação de trabalhar com a integração curricular no Brasil está presente nos documentos do MEC e prevê a estruturação dos currículos pensada a partir de dois princípios: interdisciplinaridade e transversalidade. A interdisciplinaridade é citada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012) e a transversalidade está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

Assim, a grade curricular dos cursos integrados expressa qual o conceito de currículo que a organização educativa privilegia e quais conhecimentos pretende ensinar para seus estudantes. Este currículo segue as determinações legais, bem como as orientações dos organismos internacionais para a sua elaboração. Pois, o currículo é um campo de lutas, debates e ajuste de interesses entre os sujeitos (Silva, 2010). A gestão de um currículo, pensada a partir da integração das unidades curricular, favorece a aprendizagem do estudante, a compreensão de si mesmo e do mundo, permite a contextualização do conhecimento com as experiências vividas pelos jovens e evita assim, a fragmentação do conhecimento. Com isso, amplia a visão de mundo, pois cria-se possibilidades de desenvolver atividades com temas socialmente relevantes (Beane, 2003).

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os mesmos demonstram a necessidade de desenvolver atividades com os temas transversais, com a finalidade de trabalhar conteúdo sem a criação de uma unidade curricular específica para tal tema. Pois há possibilidade de trabalhar com eles em qualquer unidade curricular e importantes para a sociedade (Brasil, 1997). Dessa forma, perpassa currículo em toda escolarização, em todos os níveis e Modalidades de Educação e Ensino¹ (Brasil, 1996).

Mediante o quadro, esse estudo tem por objetivo investigar quais aspectos interferem no processo de integração do currículo da educação profissional integrada ao ensino médio em uma unidade da Rede Federal de Ensino, buscando identificar as possibilidades de integração entre os conhecimentos da base nacional e parte técnica; avaliar o grau de integração dos currículos

¹Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior. (Brasil, Lei 9394/1996)

dos cursos Integrados; estudar as interfaces da integração curricular no âmbito das várias unidades curriculares.

Assim, a escolha deste tema partiu das experiências pessoais, uma vez que a pesquisadora atuou na elaboração e concretização da proposta curricular, enquanto docente dos anos iniciais. atualmente, trabalha em conjunto com uma equipe, na elaboração dos projetos pedagógicos de curso aliado com a implementação e avaliação dos mesmos.

O objeto de estudo dessa investigação foram os cursos técnicos integrados de Agricultura, Agroindústria, Eletrotécnica, Informática e Química de um campus da Rede Federal de Ensino que possuem uma matriz curricular integrada, formação geral e formação técnica, com a denominação de ensino técnico integrado ao ensino médio, o qual segue as orientações legais previstas para essa modalidade de ensino, apoiada na legislação, nas diretrizes curriculares, no catálogo nacional de cursos técnicos e no Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

A pesquisa encontra-se assim estruturada: o primeiro capítulo aborda o enquadramento teórico para o conceito de currículo; as teorias do currículo; a integração curricular; formas de organizar curricular; a legislação para a educação profissional e sua estruturação.

O segundo capítulo apresenta o método de estudo; a técnica e os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os documentos coletados.

O terceiro capítulo traz a análise e a discussão os resultados, seguido das considerações finais.

1. CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA REFERENTE AO CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

1.1.CURRÍCULO

O currículo escolar no Brasil seguiu a mesma teoria curricular norte americano no período de 1920 até 1970. Nessa última década, o sistema governamental brasileiro era o regime militar, o qual mantinha uma concepção de currículo e de educação tecnicista, a que Paulo Freire (2011) chama de educação bancária. Essa concepção valorizava a execução, os métodos e as estratégias de ensino (Barretto, 2005) em detrimento da reflexão e da emancipação dos sujeitos.

Somente na década de 1980, com a redemocratização do Brasil, é que surgiram novas redações e preocupações com a proposta curricular nacional. Segundo Barretto (2006),

Nos anos 80 registrou-se um movimento de reorientação curricular no Brasil que teve amplas repercussões. Lideradas por estados da região sudeste e sul no período de transição democrática, as reformas curriculares geradas nesse contexto expressavam, por um lado, o anseio de amplos segmentos da população de participar mais diretamente dos assuntos que diziam respeito aos interesses mais gerais da população em todas as esferas. Por outro lado, fruto de governos de oposição ao regime central militar, elas davam grande ênfase à necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados no currículo, contrapondo-se às orientações tecnicistas da década de 70, que valorizavam os métodos e as estratégias de ensino (p. 4).

Nesse período começou a surgir propostas curriculares para atender as camadas populares desfavorecidas.

Mediante ao processo de construção do currículo, foram consolidadas algumas concepções e teorias curriculares, além de elaboração de políticas curriculares nacionais e internacionais, ditadas ora pela necessidade de mercado ora para a manutenção hegemônica da sociedade, bem como as várias formas de organizá-lo. A seguir será abordado o que diz a literatura a respeito do currículo, das teorias curriculares, das políticas curriculares e das formas de organização do currículo e a integração curricular. Além de demonstrar a legislação destinada para a modalidade educação profissional.

1.1.1. Currículo: algumas abordagens

A escola é fundamental para a preservação do conhecimento, passado de geração a geração. Esse conhecimento é contextualizado em cada época. Inicialmente, ela foi destinada para poucos de uma classe social privilegiada e para a população masculina (Malta, 2011). O seu currículo era organizado de tal forma que seguia um padrão, que mais parecia um trajeto a ser percorrido.

A origem da palavra currículo vem do latim curriculum e significa “pista de corrida”, entendido como um percurso a seguir. Nesse âmbito, há

várias tendências curriculares que propõem diversos percursos de estudos, cada qual com diferentes intenções para a formação dos cidadãos, promovendo a socialização das crianças e jovens segundo os valores desejáveis para a sociedade em que são aplicados e para a conservação, transformação e renovação dos conhecimentos históricos acumulados (Fogaça, 2008, p. 3).

Dessa forma, o currículo representa a vivência do estudante em todas as atividades proporcionadas pela escola. Isto implica nos determinantes que a

sociedade almeja no “contexto histórico, social, político e econômico” (p. 3). Nesse sentido, os professores trilham percursos diferentes para moldar os jovens de acordo com cada universo, com o compromisso da manutenção e da preservação dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade (Fogaça, 2008).

Para Sacristán (2013), “o currículo é um conceito que, no discurso sobre a educação, denomina e estabelece uma realidade existente e importante nos sistemas educacionais” (p. 9). Desse modo, o currículo é um instrumento poderoso no debate político a respeito daquilo que os sistemas educacionais almejam para seu público. É por meio dele que acontece a recontextualização do conhecimento e, conseqüentemente, a possibilidade de construção de novas aprendizagens, ao inserir conhecimentos com significado para os estudantes.

Nesse sentido, o currículo pode ser compreendido como “conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que o frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores” (Sacristán, 2013, p. 10). Assim, a escola é o meio mais eficiente de reprodução do currículo e disseminação da cultura produzida pela sociedade, ou seja, a cultura dominante.

O currículo expressa a forma como a escola organiza e classifica quais conteúdos serão ensinados, e sempre favorece um grupo privilegiado, uma vez que apresenta um rol de influências culturais, políticas, sociais e econômicas na sua estruturação. Por isso, Moreira e Silva (1994) afirmam que “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (p. 8)

Já Mello (2016, p. 26) afirma que “o currículo é entendido, de forma ampla, como experiência vivida”. Isto provoca o tecer entre o conhecimento

acadêmico e as experiências vividas pelos estudantes a busca da superação da fragmentação entre os saberes, provoca interesse e motivação nos estudantes para avançar na pesquisa. Com isso, gera nos estudantes uma inquietação e provoca a necessidade de estudar bem como pesquisar soluções para resoluções de problemas sociais.

Libâneo (2002) define o currículo “como projeção do projeto pedagógico, ou seja, o currículo é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intenções e propósitos em objetivos e conteúdo” (p.34).

Ainda, para esse autor,

o currículo reflete intenções (objetivos) e ações (conhecimentos, procedimentos, valores, formas de gestão, de avaliação etc.), tornadas realidade pelo trabalho dos professores e sob determinadas condições providas pela organização escolar, tendo em vista a melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem (p.34).

Nesse sentido, o currículo expressa todas as formas de ensinar, agir, direcionar, bem como a forma de gestão de uma escola, a fim de disseminar as escolhas feitas por determinados grupos e tornam válidos os conhecimentos necessários que grupo favorecidos de estudantes têm de consolidar até o final de sua escolarização.

Parafraseando com os autores Sacristán (2000), Silva (2010) e Lopes (2008), o currículo não é um território apolítico. Ele é carregado de interesses e poder para atender a demanda social de determinada época e local, incluindo a formação de mão de obra e interesses econômicos, políticos, sociais e culturais de uma sociedade.

Rossato (2012) afirma que o currículo passa por transformações constantes e

o que ensinar e como ensinar muda de acordo com os interesses e as disputas de poderes de cada contexto histórico, envolve selecionar valores, habilidades

e saberes como mais significativos e importantes para serem reproduzidos para as crianças e os jovens entre uma gama variada e ilimitada de conhecimentos produzidos na sociedade (p.278).

Malta (2013) assinala, também, que o currículo não é um campo neutro.

Para ela

O currículo tem uma especificidade muito particular. Todos os que dele participam e todos que tem ingerência sobre o currículo, não o fazem de maneira neutra. Trata-se de uma área impregnada de valores, ideologias, forças, interesses e necessidades e exige, para uma definição mais exata, a explicitação de um quadro de referências filosófica, histórica, política (2013, p.342).

Com isso, o currículo demonstra a importância que assumiu desde a sua origem como campo de estudo ou como programas para as redes de ensino.

Em síntese, o currículo é ponto central para o desenvolvimento de políticas na área educacional, ao demonstrar que no decorrer do tempo aconteceram mudanças significativas.

No início, o objetivo do currículo era o controle da sociedade, ou seja, ele foi e é campo de relações de poder e controle. Sendo, este, construído no bojo da sociedade capitalista, que transpõe os objetivos da teoria da administração para a educação (Silva, 2010). Posteriormente, outros objetivos foram acrescentados no rol de debate da composição do currículo, bem como a participação e a representação cultural das minorias.

A teoria tradicional foi a primeira teoria de currículo, estava preocupada em manter a hegemonia do poder. A segunda teoria, a crítica, passou a se preocupar com as desigualdades sociais e por último, a teoria pós crítica preocupa-se com temas mais amplos da sociedade, por exemplo, o multiculturalismo, as quais trataremos a seguir.

1.1.2. Teorias do Currículo: Tradicional, crítica e pós- crítica

Todo o conhecimento é então interpretado como um discurso e conectado ao poder.

Alice Casimiro Lopes, 2013.

Esse tópico discute as teorias do currículo, que são relativamente recentes, e seu surgimento: primeiramente, elas surgiram nos EUA, no final do século XIX e início do século XX. Nesse período, um significativo número de estudiosos e educadores norte-americanos “começaram a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares” (Moreira & Silva, 2010, p. 8).

Posteriormente, a teoria do currículo desenvolvida na Inglaterra apresenta duas vertentes: a primeira não via a necessidade de uma teoria de currículo e a segunda, de cunho elitista, responsabilizava o estudante por seu insucesso escolar, o seja, o aluno não tinha inteligência para dominar a cultura letrada. Ambas as concepções de Currículo, norte-americana e inglesa, influenciaram e influenciam as políticas curriculares até hoje no Brasil, ao apontar diretrizes para a educação no país (Silva, 2010).

Visto que o currículo norte americano passa a integrar um modo de pensar e socializar os conhecimentos e de especializar os sujeitos, uma vez que o processo de industrialização impõe novos valores, costumes e condutas “ameaçando a cultura e os valores da classe média americana” (Moreira & Silva, 2010, p. 7).

Contrapondo essa ameaça a sociedade americana, o estado percebeu que a escola seria a forma mais eficiente de manter a hegemonia da cultura americana, também de padronização e adaptação dessa nova geração de imigrantes e camponeses, inclusive de refugiados das guerras que imigraram, nesse período, para os EUA. Dessa forma, a manutenção dos valores aceitos pela sociedade da época dependia da educação que os sujeitos recebiam (Moreira & Silva, 2010).

Assim, a teoria do currículo criada por Bobbit tinha como modelo a administração da indústria, no que diz respeito à padronização, eficiência e eficácia de seus resultados. Logo, a escola deveria medir os resultados que almejava alcançar e, inclusive, os meios para atingi-los. Essa proposta curricular baseava-se nos ideais da teoria da administração científica desenvolvida por Taylor, transferindo o modelo de racionalidade da indústria para a escola (Silva, 2010).

Tal concepção tradicional iria competir com as concepções mais progressistas, as quais estavam “muito mais preocupados com a construção da democracia que com o funcionamento da economia” (Silva, 2010 p. 23).

No decorrer do tempo, surgem novas configurações das teorias de currículo: crítica e pós-crítica. Essas teorias colocaram no debate as relações de poder e as minorias até então desfavorecidas pela abordagem tradicional do currículo.

A teoria tradicional desenvolvida por Bobbit e Tylor associa a escola com a indústria, mensurando seus objetivos na forma de números e a garantia da eficiência dos resultados. Essa abordagem estava mais preocupada com a economia e em manter os valores de uma classe social privilegiada. Por outro lado, Dewey propõe uma teoria progressista mais preocupado com a estruturação da democracia (Silva, 2010).

Kliebard (2011) observa que “a essência da administração científica era a fragmentação e a análise do trabalho e sua posterior reorganização na sequência mais eficiente possível” (p. 8). Esse modelo foi amplamente disseminado entre os administradores escolares ao “adaptar as técnicas do mundo dos negócios para uso nas escolas” Kliebard (2011, p. 8).

A transposição dos princípios da administração científica apenas mudou o objeto de trabalho, conforme aponta Kliebard (2011), uma vez que

a extrapolação desses princípios da administração científica para a área do currículo transformou a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola. Ela passou a ser o material bruto a partir do qual a escola-fábrica deveria modelar um produto de acordo com as especificações da sociedade. O que de início era simplesmente uma aplicação direta dos princípios de administração geral à administração das escolas tornou-se uma metáfora central em que se fundamentaria a teoria moderna do currículo (p.10).

Na teoria tradicional, a escola organizava os conteúdos de forma a conduzir mecanicamente a aprendizagens dos estudantes, com isso, modelava-os da melhor forma para atender os objetivos da sociedade. Esse produto (estudante) tinha certo o seu papel social, além da domesticação dos sujeitos desfavorecidos de “capital cultural” (Bourdieu, 1996).

Para Malta (2013), na abordagem tradicional o delineamento do currículo era puramente mecânica, na pauta buscava-se as melhores formas de organização e produtividade do mesmo. Dessa forma, os sujeitos envolvidos aceitariam os “conhecimentos e os saberes dominantes pretendendo ser apenas teorias neutras, científicas ou desinteressadas” (p. 340).

Mediante essa situação, observa-se que esse modelo de currículo limitava os sujeitos apenas à execução das ações, ao receber as orientações de implementação das ideias de um grupo socialmente privilegiado.

Segundo Franco (2006), as finalidades do currículo na abordagem tradicional eram

educar o indivíduo segundo as suas potencialidades; desenvolver o conteúdo do currículo de modo suficientemente variado com o fim de satisfazer as necessidades de todos os tipos de indivíduos na comunidade; favorecer um ritmo de treinamento e de estudo que seja suficientemente flexível; dar ao indivíduo somente aquilo de que ele necessita; estabelecer padrões de qualidade e quantidade definitivos para o produto; desenvolver objetivos educacionais precisos e que incluam o domínio ilimitado da capacidade humana através do conhecimento de hábitos, habilidades, capacidades, formas de pensamento, valores, ambições, etc., enfim, conhecer o que seus membros necessitam para o desempenho de suas atividades; oferecer “experiências diretas” quando essas múltiplas necessidades não fossem atendidas por “experiências indiretas” (p. 386).

É notório a intenção de manter o controle da sociedade em transformação provocado pelos fatores econômicos, políticos e sociais aliados ao avanço do processo de industrialização. Somam-se a esses fatores os conflitos armados, intensificando a imigração de pessoas de variadas regiões do mundo para países desenvolvidos.

Por sua vez, teorias críticas suspeitam que as desigualdades e injustiças sociais sejam mantidas pelo *status quo*. Essa abordagem deixa claro que o importante não é fazer, mas compreender o que o “currículo faz” (Silva, 2010).

Segundo Siqueira (2009)

na teoria curricular crítica, o foco desloca-se para as questões de ideologia, saber e poder, que se julga ser disseminadas principalmente pela escola. Baseando-se numa visão neomarxista, essa tendência assume que a escola e a educação objetivam a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista através do currículo (54).

Por isso, torna-se necessário analisar a influência ideológica do estado para manter ou reproduzir, por meio da escola, os ideais de uma classe social

privilegiada, além de persuadir os sujeitos na aceitação de concepções dominantes como verdadeiras e o único conhecimento aceitável para o desenvolvimento da sociedade.

A teoria pós-crítica desconfia dos conceitos de poder, emancipação presentes na teoria crítica. Essa teoria introduz e valoriza o trabalho com gênero, etnia, além de propor o trabalho com as minorias. Atribui à escola a valorização da cultura popular em seu interior, visa-se o trabalho multicultural (Silva, 2010).

Malta (2011), assinala que

em relação ao currículo, o multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante. A partir dessa análise, houve a proposição de que o currículo também incluísse aspectos de formas mais representativas das diversas culturas dominadas (p. 351).

A teoria pós-crítica busca abarcar em seu bojo as culturas dominantes e dominadas. Com isso, possibilita a escuta das várias culturas, além de sua presença no interior das políticas educacionais e das escolas. Essa abordagem tem a tarefa de questionar o modelo tradicional que serve para satisfazer os interesses classistas. Portanto,

a teoria (pós) crítica tem presentemente a tarefa de, no caso das práticas curriculares, analisar de que modo a racionalidade irracional da lógica de mercado induz a ações concordantes com a racionalidade tyleriana e deslegitima o papel do sujeito e da diferença ligada à subjetividade (Pacheco, 2013, p. 18).

A Tabela I demonstra a síntese das características das teorias curriculares.

Tabela I: Características das Teorias curriculares

Teoria	Características
--------	-----------------

Tradicional	Apolítica, aceitação, ajuste, acomodação, predomínio da técnica, valorização de métodos e estratégias de ensino, transmissão de conhecimento, permanência do <i>status quo</i> , avaliação, planejamento, objetivos, eficiência e ensino.
Crítica	Relações de poder, emancipação, construção do conhecimento, questionamento, relações sociais, liberdade, desigualdade social, currículo oculto, capitalismo, ideologia, conscientização e resistência.
Teoria	Características (Continuação)
Pós-crítica	Relações de gênero, etnia, sexualidade multiculturalismo, identidade, subjetividade, saber, significação e discurso, alteridade, cultura.

Fonte: Silva, 2010, Lopes (2008).

A tabela I demonstra as características de cada teoria curricular, visto que a teoria pós-crítica revela a importância de avançar no debate para além dos conteúdos escolares. Definitivamente, ela está preocupada com as questões sociais atuais e se “voltam para determinados aspectos da realidade a fim de constituir seu programa curricular” (Moraes & Espinoza, 2014, p. 8). A teoria pós-crítica possibilita o trabalho com um currículo que valoriza os sujeitos na sua totalidade e nas várias dimensões: sociais, econômicas, culturais, políticas.

Dessa forma,

as teorias críticas e pós críticas surgiram para repensar este papel, que se diz neutro, no currículo tradicional, e questionar a pura transmissão de conhecimentos elaborados por um determinado grupo. As teorias críticas, por sua vez, atacaram as perspectivas empíricas sobre o currículo tradicional. As bases da teoria crítica são estudos sociológicos, filosóficos e antropológicos, sendo as ideias de Marx bastante marcantes. A partir dessas ideias, o currículo passou a ser um espaço de poder, um meio pelo qual é reproduzida e mantida uma ideologia dominante, podendo também ser um espaço de construção, de libertação e de autonomia (Malta, 2013, p. 353).

Em suma, as teorias de currículo apresentam no decorrer do tempo as mudanças e as intenções para trabalhar com uma abordagem que favorecem o desenvolvimento de conhecimentos necessários e recontextualiza os saberes produzido pela humanidade. Com isso, surgem várias propostas curriculares, inclusive, a integração curricular.

1.1.3. Integração curricular

O currículo organizado por disciplinas não surgiu por desconhecimento, mas para atender a necessidade de uma época. Nesse período, o conceito foi pensado e organizado para direcionar o que a deveria ser ensinado nas escolas, a fim de manter a ordem social vigente e a preparação dos frequentadores da escola para o ingresso nas universidades (Beane, 2003). Entretanto,

a sua utilização deriva da época histórica na qual o propósito das escolas era quase exclusivamente preparar os jovens para entrarem no mundo erudito das universidades. Por esta razão, o currículo da escola foi conceptualizado por forma a espelhar o da universidade (Beane,2003, p. 92).

Seguindo essa tendência, o currículo mantinha os interesses de grupos dominantes que faziam com que o ensino determinasse o caminho para chegar ao ensino superior. Excluindo, neste caso, grande parte de estudantes que não adaptava ao modelo de escola que lhes eram disponibilizadas no início do século XX. Assim, a escola era concebida a partir dos interesses da indústria e idealizado na concepção da teoria clássica da administração.

Em oposição ao currículo disciplinar surgiram diversas propostas de organização curricular, entre elas a integração curricular, a qual provoca uma desestabilização na organização do conhecimento e práticas pedagógicas arraigadas. Nesse sentido, a “integração curricular produzem a ruptura da organização disciplinar do currículo e, conseqüentemente, provocam a desconstrução das práticas instituídas” (Amado, 2015, p. 420).

A implementação dessa organização de currículo não é muito fácil para quem decide colocá-lo em prática, porque enfrenta resistências e desconfiança de professores, os quais sempre aprenderam com um currículo fragmentado, constituído por disciplinas e por outro, “requer a criação de espaços institucionalizados de planejamento e discussão” (Amado, 2015, p.416). Neste caso, considera-se importante o diálogo e o envolvimento dos pares na elaboração e concretização da proposta de integração curricular.

Conforme Amado (2015) observa, os sistemas escolares devem analisar com clareza a formação docente, pois essa formação aconteceu no tempo em que o currículo era por disciplina, compartimentalizado, fragmentado. Isso gera um desconforto em quem não prevê uma forma diferente de realizar o seu trabalho docente.

Por isso, torna-se imprescindível que o currículo, por meio da integração, amplie o olhar do docente e do discente, afim de encontrarem formas diferentes de desenvolver habilidades fundamentais, no intuito de servir a projetos sociais mais amplos dos que somente visualizado ou almejado para prosseguir no ensino universitário (Beane, 2003).

Dessa forma, a gestão e a organização do currículo devem acontecer por meio da integração curricular que “é a perspectiva que deve orientar os espaços educacionais” (Amado, 2015, p. 420). Na contemporaneidade, as

necessidades e significações passaram por uma reestruturação que exige dos estudantes conhecimentos, além dos acumulados pelas gerações.

Nessa perspectiva, encontra-se novas possibilidades de pensar arranjos curriculares que atendam às necessidades atuais dos estudantes e à implementação de propostas curriculares que buscam uma educação contextualizada. Essas propostas encontram resistências tanto dos professores como da própria sociedade, ambos acostumados com a abordagem tradicional de currículo. Além de exigir adequações estruturais na instituição de ensino (Silva, 2010).

Percebe-se que a integração curricular amplia a construção dos conhecimentos, possibilita trabalho com grandes questões, sem categorizá-las e propõe que, na sala de aula, as atividades promovam a pesquisa. Dessa forma, o conhecimento passa ser mais interessante e significativo para os aprendizes, além de responder a perguntas estudantis sobre por que razão determinadas destrezas ou conceitos têm de ser aprendidos (Beane, 2003).

Fala-se de uma abordagem que busca integrar todos os conhecimentos, aqueles aprendidos ou solicitados no meio acadêmico com os do mundo. Por isso, entende-se que a integração curricular é “ uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções” (Beane, 2003, p.94).

Essa conexão possibilita ao estudante compreender o mundo e a si mesmo, criando redes de interesses e aprofundamento no conhecimento, uma vez que, de um lado, “ajuda os jovens a integrar as suas próprias experiências, por outro, promove a integração social democrática entre os jovens” (Beane, 2003, p. 94).

Mediante a

visão de integração curricular que centra o currículo na própria vida, e não no domínio de informações fragmentadas, resultantes das compartimentalizações das disciplinas. Movimentos que buscam integrar saberes e percursos com

vistas a compor espaços coerentes de formação humana, no limite em que sejam possíveis as construções de sentidos e significados para a experiência humana (Mello, 2016, p. 35).

Nesse sentido, a escola produz um tipo de conhecimento que disponibiliza para seu público uma forma especializada de saberes importantes para a manutenção social, cria-se, dessa forma, um entrelaçamento de ideias das quais se necessita para desenvolver tecnologias que no passado eram desnecessárias. Tais considerações estão presentes nas escolas e nos currículos “para armazenar e disponibilizar o conhecimento especializado de que nossos ancestrais não precisavam e que não tinham descoberto” (Young, 2014, p.198).

De acordo Regattieri e Castro (2013), ao propor a integração do ensino, busca-se o desenho de um currículo que atenda a formação dos estudantes, de forma tal que abarque as áreas de competências relacionadas ao ensino médio, aos conhecimentos gerais e aos saberes técnicos, “esse é um primeiro movimento de integração, com o qual se pretende superar a divisão clássica em disciplinas e a fragmentação curricular. A ele, enquanto segundo movimento somam-se os chamados momentos de aprendizagem” (Regattieri & Castro, 2013, p. 126).

Em síntese, “a relevância necessária, no interior da concepção da integração curricular, diz respeito à utilidade social do que é aprendido” (Felício & Alonso, 2016, p. 24). Isto diz respeito à utilização social do processo de ensino aprendizagem no desenvolvimento de ações que contribuem na melhoria da qualidade de vida dos sujeitos. Daí, compreende-se a importância de políticas curriculares pensada e estruturada para manter as relações e continuidades dos programas educacionais.

Tais políticas permite pensar a educação contextualizada com a cultura e as relações sociais onde as instituições de ensino estão inseridas.

1.1.4. A influência do contexto internacional nas opções curriculares nacionais

Nesse tópico aborda-se o desenho curricular no Brasil, que com início na década de 1920, seguia o mesmo modelo do currículo americano. Com a redemocratização do país na década de 1980, iniciam o desenho de currículo para atender as necessidades da sociedade brasileira. Nesse período, eclodem as “políticas educativas de caráter neoliberal, que passaram a ser cotidianas não somente na educação, como também na cultura, na política e, principalmente, na economia” (Hypólito, 2010, p. 1338). Tal política provoca a manutenção do *status quo* nos sistemas educativos, ou seja, permite a reprodução de práticas dominantes e de conteúdos eruditos no interior escolar.

Parafraseando com Lopes (2008), entende-se que esse modelo de política econômica (neoliberal) interfere na elaboração de propostas curriculares de várias regiões, inclusive, nas políticas curriculares no Brasil, as quais criam um ambiente favorável para a manutenção da homogeneidade curricular, mesmo que as regiões sejam distintas.

Mediante essa realidade, há uma orientação explícita para implementar conteúdos similares nas organizações escolares de diferentes localidades. Essa orientação desconsidera a realidade local, inclusive os valores, as tradições, além dos fatores culturais e socioeconômicos dos sujeitos

envolvidos no processo de escolarização, os quais ficam fora dos programas e políticas curriculares.

Segundo Antoni Verger (2014), em entrevista à revista Educação, a globalização afeta a educação por várias razões e maneiras. A interferência acontece de forma indireta, através de “todas as mudanças sociais e econômicas trazidas por esse processo, como o crescimento das desigualdades sociais ou a aceleração da dinâmica da competitividade econômica entre os países” (s/p).

As mudanças promovidas por essa política econômica impõem aos governos novos desafios no que tange ao desenvolvimento de políticas sociais para atender essa demanda. Eles necessitam criar e ampliar suas redes de ensino e, ao mesmo tempo, reduzir os gastos com a educação, com isso, possibilita a abertura de organizações educacionais privadas.

Para Lopes (2004) no mundo globalizado, o currículo assume papel central

Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional (110).

Daí, torna-se necessário o entendimento da política curricular, que ao mesmo tempo é texto e discurso. Conforme aponta Garcia e Osório (2013)

Textos materializados na legislação oficial que abrangem um conjunto de saberes, tecnologias, instituições, sujeitos etc., que balizam a organização dos currículos, indicam os saberes da formação profissional, os tempos e a duração dos cursos e a emergência de modos particulares de ser professor.

Na perspectiva do discurso, a política é um espaço contestado, de constituição e produção de relações de saber e de poder que visam objetivos particulares de governo das instituições escolares (p. 162).

A reforma educacional proposta pelos organismos internacionais instigam os sujeitos a acreditar que são inevitáveis as alterações e, inclusive, que são benéficas para o sistema educacional nacional. Isso norteia a opinião da sociedade e produz-se um efeito de naturalidade das mudanças ocorridas no campo político, social, cultural e econômico. Para tal persuasão, utilizam-se os textos oficiais, discursos que inculcam na sociedade uma forma de pensar e aceitar como verdade única as propostas de reformas curriculares, promovidas por meio de orientações dos organismos internacionais sobre o estado e sua política.

Segundo Frangella (2013), as mudanças propostas pelas políticas curriculares vêm de fora da escola. Por isso, a autora (2013, p. 185) chama a atenção que o fato de que as “análises de políticas curriculares são em geral tomadas como externa à escola” e o “poder vem de fora e se exerce sobre os professores, sobre as escolas” (185).

Então, o discurso e o poder, pensados fora da escola, apontam quais os conteúdos deve se ensinar nas instituições de ensino, impõem aos sujeitos uma padronização do que ensinar e classifica o que é importante na aprendizagem do estudante, tanto na formação de cultura geral como da formação profissional na busca de uma qualificação para o mundo do trabalho. Essas ações padronizadas provocam nos sujeitos um descontentamento em materializar as propostas curriculares em suas práticas, pois não foram consultados, por isso, não sentem responsáveis para implementar (Frangella, 2013).

A Lei 9394/96 em seu artigo 26 discorre sobre os currículos da educação básica no Brasil, orienta para uma base comum para todos e complementado por uma parte diversificada para atender a formação da população que vive em regiões distintas. Dessa forma, possibilita contemplar, na parte diversificada, a cultura, os valores e as tradições, além de criar cursos profissionalizantes que atendam a economia e os arranjos produtivos locais e regionais.

A LDB aponta a composição do currículo para a educação básica, na qual indica que em todas as suas etapas deverão contemplar uma base comum e uma parte diversificada que atendam as demandas locais e regionais no que diz a respeito da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Ainda, essa legislação ressalta que o “estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” deverão ser contemplados em todas as etapas da educação básica (Brasil, Lei 9394/96).

Dessa forma, direciona quais são os conhecimentos válidos para elaboração do projeto político pedagógico da escola. Há clara indicação dessa abrangência curricular em privilegiar os conhecimentos de matemática e língua portuguesa na elaboração dos Projetos Pedagógico de Curso (PPC) ou Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino.

Outro documento norteador das ações docentes são os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), que traduz em seus textos o que precisa contemplar em cada área de conhecimento. E, ainda os “parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias (Brasil, 2000, p. 4).

Essa busca por novas abordagens e metodologias revelam a importância do trabalho interdisciplinar e transdisciplinar nas instituições de ensino “superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” (PCN, 2000, p. 17).

No rol das políticas curriculares, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCN “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013, p. 4). Trata-se de vários textos oficiais para entrelaçar propostas curriculares, a fim de padronizar o que ensina no sistema educativo brasileiro, em suas esferas municipais, estaduais e federal.

Os documentos oficiais que discorrem sobre o currículo retratam, no texto e no discurso, descontinuidade de propostas que aparentemente favorecia a formação crítica dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Pois, os “documentos curriculares apontam possíveis transformações nas maneiras de abordar os conteúdos e, por meio dessas novas abordagens, visam à modificação dos conteúdos ensinados” (Lopes, 2008, p. 19).

Nesse movimento, percebe-se que há uma intenção de padronizar os currículos dos países, por meio de avaliações de larga escala, fazendo comparativos entre as próprias organizações educativas internas como de outros países. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Pisa, avalia os estudantes que estão na faixa 15 anos, pois pressupõe que nesta idade o estudante integralizou o ensino fundamental. Através deste programa, identifica se o estudante consolidou as competências e habilidades atribuídas para o seu desempenho acadêmico. Avalia além das competências acadêmicas, a formação para vida.

Vale ressaltar que a compreensão das políticas de currículo é uma política cultural. Nos dizeres de Lopes (2004)

ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (p. 111).

Para Lopes (2004), as políticas curriculares vão além dos textos oficiais, nele expressa vivências, planejamentos e ações desenvolvidas por diversos sujeitos na reconstrução de espaços educacionais. Essas experiências são imprescindíveis para a organização do currículo de uma escola ou rede de ensino.

1.1.5. Modos de organização do conhecimento no currículo

A escola é lugar de constantes de análises na busca da melhoria da educação, e mediante as reflexões do conhecimento, produzido historicamente e transmitidos às gerações na escola, através de unidades curriculares baseadas nas ciências de origem. Com isso, no decorrer do tempo, a organização desse conhecimento foi padronizada, ou seja, organizado em forma de um rol de conteúdos para ser ensinado nas escolas.

Conforme demonstra Silva (2010), essa organização teve sua atenção voltada para manter os valores de uma sociedade e atender a demanda do mercado.

Dessa forma, as primeiras propostas curriculares mantiveram as áreas de estudo das ciências de origem. Em oposição a essa forma de organizar o currículo tradicional, através de disciplinas escolares, surgiram outras

orientações, como: currículo integrado, currículo interdisciplinar, entre outros. Será abordado com mais ênfase o currículo integrado.

1.1.5.1.Currículo por disciplina ou tradicional

Segundo Silva (2013), a estruturação do currículo por disciplina surgiu no início do século XX, com a massificação da escolarização. O qual busca meios de racionalizar os resultados aos modelos da fábrica. Esse modelo de currículo “se torna um processo industrial e administrativo, e essa nova ideia passou a ser aceita pela maioria das escolas, professores, estudantes e administradores escolares” (Malta, 2013, p.343).

Esse modelo de currículo permanece até hoje. Sua organização sugere uma classificação de conhecimentos acadêmicos, fortemente segregados uns dos outros (Silva, 2010).

Ainda, nesse modelo

“o trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, na qual temos um professor designado para cada turma, em um dado horário e em determinado espaço de tempo, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo” (Lopes & Macedo, 2008, p.107).

Lopes e Macedo (2010) afirmam que essa organização é sustentada na maioria dos países e define o que é necessário ensinar às futuras gerações, a utilização do tempo e do espaço na escola, orienta os cursos de formação de professores e todo o conteúdo ministrado pelo professor é avaliado.

Diante do exposto, percebe-se que

existe uma íntima afinidade entre a divisão disciplinar do currículo, a fragmentação curricular e as aulas. Estas são quase sempre entendidas como um processo de transmissão (predominantemente oral) de conteúdos curriculares do professor para o aluno, do qual se espera um comportamento de ouvinte atento e disciplinado (Regattieri & Castro, 2013, p. 31).

Conforme Felício e Alonso (2016) relatam, o desenho do currículo disciplinar imprime nos sujeitos a passividade na aceitação de uma formação fragmentada, com disciplinas estanques, as quais os consumidores dessa educação formal não atribuem significado a aprendizagem, além de promover a segregação dos horários de aula.

No entanto, a escola, ao longo do tempo, tem sido considerada reprodutora e mantenedora do *status quo* ao persuadir o seu público na aceitação de uma formação que privilegia a transmissão de conhecimentos aceitos por um grupo dominante, os quais mantêm o poder e a hegemonia do saber.

Dessa forma, somente o conhecimento erudito é reconhecido como válido e selecionado como conteúdo para ser ensinado nas escolas. Essa abordagem disciplinar desconsidera outras formas de conhecimento e de organização do currículo. Essa perspectiva não favorece o desenvolvimento dos demais sujeitos que buscam apropriação dessa nova possibilidade de incorporar saberes necessários para sua formação.

1.1.5.2. Currículo integrado

Na década de 1990, aconteceram significativas mudanças na educação: promulgação da lei 9394/1996, criação do decreto nº 2.208/1997 que previa que a educação profissional não poderia ser na forma integrada com o ensino médio. Somente em 2004, com intensos debates, este decreto foi revogado e substituído pelo decreto 5154/ 2004. Esse decreto permite a integração entre a educação profissional e ensino médio, ofertado em uma mesma instituição e com matrícula única. Segundo Ramos (2011),

O texto da lei se limita a admitir que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional possa ocorrer de forma integrada, o que significa a formação básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas (p. 775).

Os cursos técnicos integrados são cursos que oferecem a cultura geral e cultura técnica com matrícula única e em uma mesma instituição de ensino. Para a elaboração dos planos de curso buscam a integração entre a formação geral e técnica. Com isso, estabelece uma aprendizagem significativa para os sujeitos, uma vez que veem a utilização prática dos conhecimentos em seu cotidiano.

Nesse sentido, busca-se a formação do sujeito na sua totalidade, possibilita pensar, desenvolver e organizar o currículo para atender as necessidades do estudante, nessa concepção curricular, permite que o processo de ensino aprendizagem aconteça por meio do diálogo. E o currículo integrado busca ampliar as conexões com todos os saberes, a fim de proporcionar a formação integral dos adolescentes, jovens e adultos. Esse modelo de organização

promove, especialmente, a integração entre a formação geral e a técnica, afim de superar dualidade existente.

Dessa forma, Ciavatta (2005) afirma que

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

Essa formação sugere que a formação humana sirva para que os sujeitos ampliem as suas potencialidades quando estes se sintam imersos em uma sociedade, que percebam as relações em todos os fenômenos, superando a fragmentação do saber e na divisão do trabalho, entre quem executa e quem planeja, dirige (Ciavatta, 2005).

Manter a integração do currículo é um trabalho árduo para a gestão, a qual deve ser democrática, ouvir os seus pares, discentes e toda comunidade escolar para a concretização do seu projeto curricular. Segundo Adriano Larentes da Silva (2014), quando se deseja implementar um currículo integrado, a sua elaboração deve ser uma ação coletiva para que todos possam compreendê-lo.

Por isso,

o currículo integrado é uma questão de opção política e pedagógica. Trata-se de uma opção de quem acredita numa proposta de educação mais ampla; não

pode ser uma adequação à lei, às normas, a escolha por essa opção deve ser feita por um coletivo que acredita na proposta (Sauer & Silva, 2014, p. 83).

Mediante isso, Lopes (2006, p. 142) afirma que “o currículo integrado é defendido como forma de organização do conhecimento escolar capaz de garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e/ou o estabelecimento de relações menos assimétricas entre os saberes e os sujeitos no currículo”. Sabe-se que o currículo integrado possibilita aos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem a ampliação dos conhecimentos, uma vez que promove a autonomia e a iniciativa dos estudantes, oferecidas por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Adriano Silva (2014) fala sobre a importância da pesquisa para a construção do conhecimento, pois mobiliza a busca de saberes e promove a interação entre os professores de formação geral e formação técnica. Essa interação é contemplada pelo envolvimento de conteúdo, ou mesmo na produção e elaboração de materiais concretos.

O decreto 5.154/2004 orienta às instituições ofertantes do ensino técnico integrado ao médio que

os componentes curriculares do ensino médio e profissionalizante serão distribuídos ao longo do curso como preconiza a legislação. Cabe a cada área do conhecimento organizar as ementas dos componentes curriculares conforme a nova proposta de educação profissional integrada ao ensino médio (Sauer, Silva & Paul, 2014, p. 84).

Percebe-se que no modelo de currículo integrado é necessário a utilização de metodologias de ensino favoráveis ao diálogo entre a teoria e a prática nas várias áreas de conhecimento. E a forma mais comum de realizar essa união pode ser encontrada na interdisciplinaridade, como orientam os diversos documentos oficiais.

1.1.5.3. Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é um termo que está presente nos documentos oficiais do MEC e neles há uma ampla defesa em prol de uma educação que contemple a formação integral do sujeito. Pretende-se, com isso, a superação da compartimentalização e especialização do conhecimento promovida pela disciplinaridade.

O conceito de interdisciplinaridade aparece no documento base do ensino médio integrado (2007)

como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender. Isso, por sua vez, não compromete a identidade epistemológica das diversas disciplinas, posto que o respectivo aprofundamento científico será requerido sempre que a compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar (2007, p. 52).

Dessa forma, a interdisciplinaridade pode ser entendida como

elemento intrínseco e indissociável de uma educação crítica, capaz de atuar não como redentora da sociedade, mas de interagir com esta sociedade e contribuir na formação da cidadania e na melhor distribuição do poder. Busca-se, portanto, através da interdisciplinaridade, uma educação essencialmente transformadora (Zanon & Pedrosa, 2014, p. 11).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade atua no campo da educação no sentido de desenvolver juntamente com a sociedade, uma educação capaz de provocar nos estudantes atitudes de mudanças, necessárias para a construção da cidadania. Compreendida como uma educação democrática e humanizadora,

a interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a idéia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo) (Thiessen, 2008, p. 548).

Os PCNs criticam o modelo de educação oferecida para os estudantes brasileiros e sugere nesse documento, uma nova proposta de organização do currículo. Com isso, reforça a necessidade de investir em metodologias de ensino, a fim de “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (Brasil, 2000, p. 4).

Esse documento revela a necessidade de buscar metodologias de ensino que abarquem os problemas enfrentados no cotidiano, por exemplo, no Brasil enfrentamos problemas com falta de água em algumas regiões do país, o que é característico dessas localidades. Este, sim, seria um problema que por meio da interdisciplinaridade utilizariam conhecimentos de várias áreas de conhecimento em torno de uma problemática, tornando o ensino significativo e motivador para o estudante.

Conforme Thiessen (2008) afirma, não há espaço para uma educação centrada em conhecimentos feitos, acabados e estruturados por meio de manuais. Certamente o docente, com sua visão de mundo, busca formas diferentes para o processo de ensino e aprendizagem, pois vive-se em um mundo “com relações e dinâmicas tão diferentes ” (Thiessen, 2008, p. 551), onde técnicas tradicionais de ensinar e aprender não são mais suficientes.

1.2.A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: BREVE RELATO

A educação profissional no Brasil inicia com a formação de mão de obra para serviços instrumentais, sendo descartada nesse momento, a reflexão. Era uma formação de caráter assistencialista para órfãos e desvalidos da sociedade. A primeira proposta formal de educação profissional foi a criação do Colégio das Fábricas em 1809, pois até esse período o que havia era um ensino propedêutico. (Escott & Moraes, 2012)

A priori, as instituições de ensino no século XIX criadas para instruir os desvalidos da sociedade

tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. Nessa perspectiva, pode - se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias (Escott & Moraes, p. 3).

Por essa ótica, analisamos que a educação profissional nasce permeada por uma necessidade de amparar aqueles grupos.

Somente nas décadas iniciais dos anos de 1900, o ensino profissional passa a ser sistematizada e oferecida nas iniciativas: pública e privada. Oportunizado pela criação de Escolas de Aprendizes de Artífices, por meio do decreto 7566/1909. Esse decreto orienta a criação de 19 unidades de ensino da rede federal, bem como indica quais serão os profissionais formados nessas instituições.

Conforme evidencia o decreto 7566/1909, no 2º artigo

nas Escolas de aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender

um ofício, havendo para isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (Brasil, 1909).

A instalação das Escolas de Aprendizes de Artífices foi usada pelos dirigentes como forma de minimizar a desordem social. As quais eram destinadas aos desvalidos e para os filhos do proletariado, com o objetivo de formação de mão de obra e controle social, pois estes eram os grupos de risco e mais propensos aos vícios e a desordem social (Brasil, 2010).

Nesse modelo de educação são notórios os planos do governo, pois a gênese dessas instituições “fica claramente identificado o atributo a essas escolas de importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral assistencialista” (Brasil, 2010, p. 10), com a finalidade de conter qualquer desordem que pudesse surgir.

Nessa trajetória, destaca-se a importância a década de 1930 para educação profissional. Wittaczik (2008), afirma que esta década

é considerada referencial histórico para a Educação Profissional do Brasil, pois essa década configurou o início da industrialização no país e possibilitou a institucionalização de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo (p.80).

Segundo Ramos (2014), em consequência da expansão industrial, a sociedade e o próprio ensino passaram por mudanças significativas no século XX, principalmente a partir da década de 1930.

Nesse período se realiza... a revolução burguesa, no Brasil, instaurando-se, assim, o modo de produção propriamente capitalista e, com ele, o processo de industrialização. A partir deste a formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social como em sua gênese, quando se destinou a proporcionar ocupação aos desvalidos

da sorte e da fortuna, nos termos do decreto de Nilo Peçanha, de 1909 (Ramos 2014, p. 14).

Observamos que o marco da educação profissional ocorreu na década de 1930, com o início do processo de industrialização no Brasil, necessitando-se por isso de expressivo número de trabalhadores, os quais não tinham formação para atender essa demanda e ocupar os postos de trabalho. Nesse sentido, a educação brasileira e as leis que regem a educação sempre foram debatidas levando em consideração o modelo econômico vigente (Ramos, 2014).

As escolas de formação profissional nasceram em um período em que a economia do país era baseada na agropecuária e permanece nesse modelo econômico até a metade do século XX, o qual passa por processo de transformação econômica. Em tal período, emergem indústrias, que passaram a investir na formação de futuros técnicos, imprescindíveis para o trabalho industrial.

As mudanças nas décadas seguintes foram significativas, em especial nos anos de 1980, com a introdução de uma nova ordem econômica mundial, a globalização. Esse modelo apresenta uma exacerbada mudança no panorama econômico. Com isso “a intensificação da aplicação da tecnologia associa-se a uma nova configuração dos processos de produção”(Brasil, 2010, p. 12). Essa década também foi de retração econômica e na formação de técnicos, esse processo estendeu-se até a primeira metade da década de 1990.

Já na segunda metade dessa década, a iniciativas de mudanças com o objetivo de “alinhar as políticas e ações das instituições ao cenário, com destaque para aquele que demarcava as demandas sociais locais e regionais” (Brasil, 2010, p.12).

E com esse alinhamento

As instituições federais de formação profissional e tecnológica revelam um movimento até então inédito, ou seja, incluir em seus debates as necessidades e aspirações do território em que estavam inseridas e o delineamento de princípios que pudessem nortear iniciativas comuns, potencializando o surgimento de uma rede, qual seja, a rede federal de educação profissional e tecnológica (Brasil, 2010, p. 12).

Nesse percurso da educação profissional, em 1994 é criada a Lei Federal nº 8.984 institui no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Essa lei transforma as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e abre caminho para que as Escolas Agrotécnicas sejam inseridas neste processo.

Com a aprovação da LDB em 1996 e no ano seguinte do Decreto nº 2.208 regulamenta os artigos da nova LDB que tratam especificamente da educação profissional, ou seja, regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Com as regulamentações, avanços e retrocessos mantidos por meio de decretos, a educação profissional começa a avançar para novos rumos com substituição do decreto 2208/97 pelo Decreto 5154/04 que elimina os retrocessos provocados pelo decreto anterior (Brasil, 2010).

Mediante as mudanças previstas nas instituições federais de ensino profissional iniciadas em 2003, as

instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação

profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social (Brasil, 2010, p.14).

A organização dos cursos profissionalizantes era voltada para a economia, não existia a preocupação com a qualidade de vida. Fato que, em 2003, passa a ser primordial nas políticas para essa modalidade de ensino. Essa preocupação visa a contribuição para o desenvolvimento das comunidades em âmbito local e regional. Dessa forma, compreende-se o “desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas” (Brasil, 2010, p.14).

Entende-se com essa orientação, as diferenças regionais existentes no Brasil devido sua extensão territorial e a formação da população pelo fato da miscigenação. Cada localidade há uma formação, por exemplo, há as comunidades: quilombolas, ribeirinhas, seringueiros, e em outras localidades onde o desenvolvimento é a industrialização, a produção petrolífera ou a atividades agropecuárias.

Por isso, essa nova configuração dos institutos federais focaliza a qualidade de vida, pensado a partir da formação profissional. Nesse contexto,

A expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória (Brasil, 2010, p. 14).

Observa-se na reorganização da educação profissional, a presença do estado na criação, implementação, execução de políticas voltadas para a emancipação dos sujeitos. Associado com a influência do governo federal na

expansão da rede federal, a fim de promover uma melhoria na qualidade da educação e a ampliação da oferta da educação técnica e tecnológica em todo país, aliada com o desenvolvimento sustentável (Brasil, 2010).

No ano de 2006, decide a ampliação da rede federal e a primeira etapa inicia-se e a segunda etapa começa em 2007, nessa última etapa previa-se uma unidade em cada polo.

Em suma, os institutos federais assumem um importante papel na formação dos cidadãos, com uma proposta pedagógica voltada para a formação técnica e tecnológica, visando à melhoria da qualidade de vida dos sujeitos envolvidos.

A educação profissional em seu arcabouço teve avanços e retrocessos desde a sua implementação, a rede federal assume a educação como um direito e com forte traço social na primeira década de 2000. Esses avanços e retrocessos serão apresentados nos decretos mais recentes que regulariza a educação profissional aprovada na LDB.

Portanto, essa modalidade de ensino deixou de ser destinada para os desvalidos e entra nos ideais de formação de mão de obra para atender ao crescente desenvolvimento industrial.

1.3. QUADRO JURÍDICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: GÊNESE E EVOLUÇÃO

A educação profissional no Brasil teve a sua trajetória iniciada com o Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, de Nilo Peçanha, que cria oficialmente a rede federal de ensino. Nesse decreto foram criadas 19 escolas de aprendizes de artífice, uma escola técnica em cada capitania, mantida pelo

governo, e ofertaria educação profissional primária e gratuita para a população. Insere-se neste quadro

o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Brasil, 1909, p.1).

Observa-se que esse decreto assinala que a educação profissional tinha caráter assistencialista. Esse quadro somente avança na década de 1930, quando é instaurado “o modo de produção propriamente capitalista e, com ele, o processo de industrialização” (Ramos, 2014, p.). Com isso, há a necessidade de ampliar a educação profissional, da qual retira a visão assistencialista e investe na visão do desenvolvimento econômico.

A educação profissional desde a sua criação passou por várias regulamentações. Na década de 1990, especificamente é promulgada a Lei de Diretrizes e base da educação – Lei 9394/1996, que destina um capítulo para a educação profissional e regulamentado pelo decreto nº 2208 de 1997, que separa a educação profissional da cultura geral, não podendo ser ofertada na forma de integrada.

Esse cenário permanece até a criação do decreto nº 5154 de 2004, o mesmo foi pano de fundo de muito debate e a sua homologação insere novamente a oferta do ensino técnico integrado ao médio. Essa forma de oferta é destinada para alunos que concluíram o ensino fundamental II. A sequência desse estudo trata de cada regulamentação destinada a educação profissional técnica integrada ao ensino médio.

1.3.1. Educação profissional no Decreto nº 2.208

O Decreto nº 2.208 traz em seu bojo os objetivos, a forma de organização e os níveis de educação profissional. Tais objetivos diz respeito à qualificação, reprofissionalização e a atualização dos profissionais em qualquer nível de educação visando o melhor desempenho profissional.

Esse mesmo decreto afirma que a oferta da educação profissional será articulada, conforme o discorre art. 2º. “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (Brasil, decreto 2208, 1997).

Já o artigo 3º demonstra os níveis da educação profissional:

I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Percebe-se que a educação profissional, conforme esse decreto, exclui o ensino técnico integrado ao ensino médio. Disponibiliza-se para quem deseja uma formação técnica de nível médio apenas para quem está cursando ou já cursou o ensino médio de forma articulada.

As regulamentações previstas nesse decreto afirmam que os cursos destinados à educação profissional de nível básico e não formal possibilita ao trabalhador ampliar seus conhecimentos necessários à adaptação das mudanças no cenário das inovações tecnológicas e do mundo do trabalho.

As instituições de ensino pública e privada, deverão, obrigatoriamente oferecer cursos de nível básico para alunos das redes públicas e privadas, bem como para profissionais de qualquer nível de escolarização e no final do curso, o cursista receberá certificado.

Portanto, o decreto 2208/97 limita a organização das instituições educacionais na implementação de um ensino técnico integrado em sua grade de oferta de cursos profissionalizantes. Ele foi revogado e entra em vigor o Decreto 5154/2004.

1.3.2. Educação profissional no decreto nº 5154 e na LDB

Em meio às discussões a respeito da educação profissional e as limitações do decreto 2208/97, aprova-se o decreto 5154 e revoga o anterior. Esse novo decreto regulamenta o capítulo da educação profissional e dá autonomia para as instituições de ensino ofertar cursos de formação profissional que atenda a demanda local e regional.

O decreto nº 5154 regulamenta § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96. Mediante ao exposto no art. 1º

A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Em conformidade com a LDB, a educação profissional poderá ser ofertada durante o ensino médio, sem comprometimento da formação geral. A formação para o mundo do trabalho é opcional e os cursos poderão ocorrer nas próprias instituições de ensino médio ou em instituições especializadas.

A oferta da educação profissional de nível médio, regulamentada na LDB e pelo decreto 5154, será desenvolvida da seguinte maneira: “I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (art. 36-B).

Portanto, o antigo 36-C trata da forma de organização da educação profissional de nível médio. De acordo com esse artigo da LDB 9394/96 e do decreto 5154/2004 a educação profissional será integrada ao ensino médio para estudante que concluíram o Ensino Fundamental e com matrícula única, comcomitante destinada para estudantes que concluíram o ensino médio ou que esteja no segundo ano do ensino médio, com matrículas diferentes que pode ser na mesma instituição ou em instituições diferentes.

A educação profissional de nível médio caracteriza-se como uma possibilidade de formação para o trabalho, pois visa melhoria da qualidade de vida. Na forma integrada e com matrícula única, os alunos têm a possibilidade de investir em uma formação profissional juntamente com a conclusão do ensino de formação geral. Todos os alunos, ao concluírem o curso terão o direito de prosseguir seus estudos em nível superior e terão direito ao diploma de conclusão e o registro nos conselhos de classe da respectiva profissão (Brasil, 1996).

No decreto 5154/2004 compreende-se que os cursos organizados por módulos poderão ser estruturados e organizados com saídas intermediárias desde que os estudantes tenham cumprido todas as determinações regularizadas nos documentos legais, institucionais e no PPC.

O artigo 39 da LDB – 9493/96 aponta que a “educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

1.3.3. Educação profissional técnica de nível médio

A educação profissional é regulamentada pela LDB/1996 e pelo decreto 5154/2004. Porém, há outros documentos oficiais que organiza o percurso dos cursos técnicos de nível médio. Para isso, a estruturação dos cursos segue as orientações definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2007) e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)

A palavra diretriz utilizada na resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 é definida como um

conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos.

A resolução nº 6/2012 dispõe sobre a estruturação dos cursos no que tange objeto e finalidade, princípios norteadores, formas de oferta, organização curricular, duração dos cursos, avaliação e aproveitamento, certificação, avaliação da educação profissional técnica de nível médio e formação docente.

A presente resolução faz relevante orientação para a instituição de ensino que deseja ofertar cursos profissionais, alerta que durante a elaboração dos planos de curso atenda ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. E ainda, que os princípios norteadores da educação profissional perpassam todo o currículo, citamos os “princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem” (Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012).

A duração dos cursos técnicos de nível médio têm a duração de 2400 horas destinada à formação de cultura geral e de 1000 a 1200 horas para a formação técnica, seguindo as orientações do CNCT (2014). Além de seguir as orientações desse documento, as instituições de ensino que oferecem os cursos técnicos têm que atentar para as profissões que são regulamentadas por legislações específicas, de acordo com a resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.

Outro ponto da resolução muito importante fala sobre a formação docente. Sabe-se que os professores que atuam na educação profissional não tiveram em sua formação, práticas pedagógicas.

Referente a formação docente para atuar na educação profissional, o artigo 40 e os parágrafos 1º e 2º afirmam que a formação inicial ocorre em cursos de graduação em conformidade com a legislação e com as normas do Conselho Nacional de Educação. Fica assegurado aos graduados que ingressarem na docência, e não possuírem licenciatura, “o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente” (p. 12).

Já o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos é um instrumento que orienta, norteia o delineamento de um curso. Então,

o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. É um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio (CNCT, 2016, p.8).

Este documento composto por 13 eixos tecnológicos, traz a designação dos cursos e orienta a estruturação e organização dos cursos técnicos. Bem como, “e possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo” (CNCT,2014, p.8).

É, nesse contexto, que os cursos técnicos do instituto federal são organizados. Em síntese, serão apresentadas em uma tabela II as principais legislações que regulamentam a educação profissional em toda a sua trajetória.

Tabela II: Legislação da educação profissional

Ano	Educação Profissional no Brasil
1909	O Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, instituiu oficialmente a educação profissional brasileira que, vista como instrumento de capacitação ou adestramento para atender ao crescente desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização, tinha caráter assistencialista em relação à massa trabalhadora. Ocorreu a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, difundidas com o intuito de preparar gerações vindouras para a continuidade dos ofícios, suprimindo, assim, o mercado produtivo, dominado pela burguesia emergente, formando profissionais advindos das camadas pobres da população. O ensino profissional foi delegado ao Ministério de Indústria e Comércio.

Ano	Educação Profissional no Brasil (Continuação)
1910	Foram ofertados cursos de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas ministradas nas 19 Escolas de Aprendizes Artífices.
1930	Ocorreu a instalação de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo; Início da Industrialização do Brasil. A partir da década de 1930, o ensino profissional se expandiu no Brasil, incluindo, em seu público-alvo, ricos e pobres.
1937	A Constituição de 1937 fez menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados.
1956 - 1961	O governo de Juscelino Kubitschek marca o aprofundamento da relação entre Estado e economia. O objetivo é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.
1959	As Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão.
1961	O ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O período é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional.
1994	A Lei 8.948, de 8 de dezembro: - institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs em CEFETs; - A expansão da oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.
1996	Em 20 de novembro, a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB) dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo próprio.
1997	O Decreto 2.208 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).
1999	Retoma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

Ano	Educação Profissional no Brasil (Continuação)
2004	O Decreto 5.154 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.
2007	Lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Até 2010 serão 354 unidades. O Decreto 6.302 institui o Programa Brasil Profissionalizado. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.
2008	Articulação para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
2008	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.
2009	Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
2012	Resolução nº 6/2012, dispõe sobre a estruturação dos cursos no que tange objeto e finalidade, princípios norteadores, formas de oferta, organização curricular, duração dos cursos, avaliação e aproveitamento, certificação, avaliação da educação profissional técnica de nível médio, formação docente.

Fonte:

portal.mec.gov.br/setec.

2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Paulo Freire, 1996, p. 29)

2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

2.1.1. Problema e sua justificativa

Ao pensar em uma pesquisa busca-se um tema que faz parte do cotidiano, que seja relevante e, de preferência, que seja do agrado do investigador, se possível relacionado com o seu trabalho. Recordar-se a pergunta que norteou este estudo: Que aspectos interferem na integração do currículo da educação profissional integrada ao ensino médio em uma unidade da Rede Federal de Ensino?

Então, esse estudo visa a necessidade de compreender a integração dos conteúdos entre a educação profissional e destes com a cultura geral. Uma vez que, gera duplicidade de interpretações no espaço escolar.

2.1.2. Objetivos

Objetivo Geral

- Compreender o processo de integração do currículo da educação profissional integrada ao ensino médio de um campus da Rede Federal de Ensino.

Objetivos específicos

- Identificar as possibilidades de integração entre os conhecimentos da base nacional e parte técnica.
- Avaliar o grau de integração dos currículos dos cursos integrados.
- Estudar as interfaces da integração curricular no âmbito das várias unidades curriculares.

2.2. METODOLOGIA

Este estudo utilizou a abordagem mista, ou seja, qualitativa e quantitativa, a fim de compreender o caso pesquisado. Em um estudo de caso faz-se um aprofundamento do conhecimento sobre o objeto ao analisar os fenômenos contemporâneos (Yin, 2005).

A presente pesquisa amparou em uma abordagem que possibilitou a compreensão das informações a respeito da integração curricular promovida pelo currículo integrado e a importância de ouvir e conhecer a reflexão dos pares envolvidos na construção e materialização do mesmo.

Essa abordagem, conhecida como métodos mistos aponta que

múltiplas maneiras são visíveis na vida cotidiana, e os métodos mistos tornam-se uma saída natural para a pesquisa. Mas outros fatores também contribuem para esse interesse nos métodos mistos. Os pesquisadores reconhecem como uma abordagem acessível à investigação. Eles têm questões (ou problemas) de pesquisa que podem ser mais bem respondidos usando-se métodos mistos e enxergam o valor de usá-los (assim como os desafios que estes colocam) (Creswell e Plano Clark, 2013, P. 20).

Segundo as palavras de Creswell e Plano Clark (2013), um estudo pode ser mais bem respondido utilizando os métodos mistos, pois este utiliza “em um único estudo a abordagem qualitativa e quantitativa para a coleta e análise de dados” (Creswell& e Plano Clark, 2013,).

Nesse sentido, Dal-Farrae e Lopes (2013) afirmam que

Os métodos mistos combinam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais (p. 70).

Nesse estudo, explorou-se ambas as abordagens qualitativa e quantitativa. Por compreender que a investigação teria melhores resultados utilizando instrumentos de coleta e análise de dados em uma abordagem mista.

Dessa forma, torna-se importante refletir sobre as abordagens apontando as vantagens de trabalhar com tal abordagem. A pesquisa qualitativa oferece informações detalhadas e descritivas sobre o objeto de estudo. Para Richardson (2012, p. 89), na análise da informação, as técnicas qualitativas permitem verificar os resultados dos questionários e ampliar as relações descobertas.

A abordagem qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Kauark; Manhães & Medeiros, 2010 p. 26). Ela é um método que não utiliza números para as análises dos casos, conforme aponta Bauer e Gaskell (2002) “a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais” (p. 22).

Segundo Yin (2016), a pesquisa qualitativa “diferencia de outros métodos das ciências sociais, praticamente todo acontecimento da vida real pode ser objeto de um estudo qualitativo” (s/p). Já a abordagem quantitativa trabalha com números e tem “suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana” (Silveira & Córdova, 2009, p. 33). Ambas as abordagens possuem vantagens e desvantagens, por isso, a combinação das abordagens possibilita o pesquisador recolher dados distintos e compreender melhor o seu objeto de estudo. Portanto,

Por esta razão, a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a Educação como corpus organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão (Dal-Farrae & Campos Lopes, 2013, p. 71).

Logo, o uso da abordagem possibilitou a complementação entre as abordagens quantitativa e qualitativa para a construção e compreensão do caso estudado.

2.3. Estudo de caso

O estudo de caso é utilizado quando o pesquisador quer saber o como e o porquê da ocorrência dos fatos. Yin (2001, p.32) aponta que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Nessa lógica, busca-se o aprofundamento do estudo para compreender o evento nas suas múltiplas variáveis.

Segundo Yin (2001, p. 121), um ponto positivo do estudo de caso é a utilização de variadas fontes para a coleta e aquisição de dados. Essas fontes podem sofrer modificações nas estratégias tradicionais de coleta de dado, fato natural que ocorre nesse tipo de abordagem. Para o autor,

Essa modificação das estratégias tradicionais, não obstante, não altera o fato de que o estudo de caso inerentemente lida com uma ampla variedade de evidências, ao passo que outras estratégias não. O uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador se dedique a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes (2001, p. 121).

Dessa forma, um estudo de caso será mais convincente se o pesquisador utilizar várias estratégias de coleta de dados, as quais oferecerão a análise por meio de variados meios e fenômenos, “uma vez que várias fontes de evidências fornecem essencialmente várias avaliações do mesmo fenômeno” (Yin, 2001, p.121).

No estudo de caso, o pesquisador deve ter um rigor na recolha de dados para manter a confiabilidade dos dados coletados, por isso deve manter um controle de qualidade das estratégias metodológicas utilizadas.

Segundo Creswell (2007) ao utilizar o estudo de caso, o pesquisador analisa a fundo o objeto de estudo, que poder ser, por exemplo, “um programa, um fato, uma atividade, um processo ou uma ou mais pessoas” (p. 32). No caso dessa pesquisa, a análise focalizou em uma instituição que trabalha com uma modalidade de ensino específica, a educação profissional.

2.4. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

2.4.1. Local de estudo

No ensino técnico integrado ao ensino médio, o estudante possui matrícula única para a conclusão da educação básica e o ensino profissionalizante. Com esse formato, o estudante passa o dia todo na instituição, com aulas nos turnos matutino e vespertino. Em relação aos cursos técnicos de nível médio, os estudantes cursam concomitantemente: o ensino médio e o ensino técnico, com matrículas diferentes. Já os cursos de tecnologia ou tecnológicos são graduações com duração mínima de 2400 horas, normatizados no catálogo nacional de cursos, e são oferecidos geralmente no período noturno, com uma variedade de oportunidades. As especializações são cursos disponibilizados para profissionais graduados e que desejam aprofundar seus conhecimentos em determinada área. Em todos os

níveis de educação oferecidos na instituição, os estudantes têm a possibilidade de integrar projetos de pesquisa e extensão.

A instituição, em sua organização, disponibiliza aos estudantes uma série de atividades, tais como: aulas de monitorias, palestras, oficinas artísticas, atendimentos com os professores, atividades desportivas e visitas técnicas, as quais contribuem na formação dos estudantes. As aulas de monitorias e os atendimentos com os professores são para todos os estudantes, principalmente para os discentes com baixo desempenho. A participação nas demais atividades é livre para os mesmos, além dessas atividades mencionadas, muitos participam de projetos de pesquisas e extensão.

Os cursos oferecidos na unidade de ensino pesquisada buscam trabalhar a integração curricular em seus projetos pedagógicos e durante as atividades de ensino, mas cada unidade curricular permanece com sua especificidade e importância dentro do curso, ou seja, uma não é sobreposta a outra.

Este estudo foi realizado em uma unidade da rede federal de ensino, localizado num município do Triângulo Mineiro, Estado de Minas Gerais. Essa unidade atende os estudantes de oito cidades.

Em suas dependências são ofertados cinco cursos técnicos integrados de Química, Informática, Eletrotécnica, Agroindústria e Agricultura, os quais são objeto de estudo dessa investigação. Além dos cursos integrados, são ofertadas nessa unidade de ensino cursos técnicos de nível médio, graduações e pós-graduações.

Para atender os estudantes com qualidade, há um conjunto de salas de aulas com quadros e equipadas com aparelhos de multimídia, ar condicionado, laboratórios para atividades e experimento na área de química, da agroindústria, eletrotécnica, informática, agricultura e física. Ainda, na unidade tem auditório, restaurante, biblioteca.

A gestão do instituto é realizada pelo diretor geral e suas coordenações. Por isso, a sua representação está sintetizada na estrutura organizacional e regulamentada no regimento interno (2016, p. 48) por meio do organograma, que favorece a análise do cenário administrativo e pedagógico do campus, (Anexo I).

Tais informações estão disponíveis na página da unidade de ensino na internet. Os professores e o setor pedagógico da instituição são subordinados à Coordenação Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A forma de ingresso nos cursos técnicos integrados é por meio do processo seletivo, normatizado por meio de edital próprio, realizado no final de cada ano. Conforme o Regulamento da Organização Didático- pedagógica da instituição em seu artigo 43

O ingresso nos cursos do instituto será realizado de acordo com as normas estabelecidas em edital de seleção próprio da instituição, aprovado pela Direção Geral do *campus* onde o curso será ofertado e referendado pela Pró-Reitoria de Ensino, ou outra forma que o instituto venha a adotar, obedecendo à legislação pertinente.

O artigo 44 relata “os cursos do instituto são abertos à matrícula inicial de candidatos que tenham obtido classificação em processo seletivo específico e que concluíram: I. o ensino fundamental ou equivalente para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada (ROD, 2014, p. 17).

A instituição poderá adotar outras formas de ingresso, como prevê o artigo 45 do ROD (2014), a admissão de estudantes poderá ocorrer por meio de transferência de cursos técnicos com áreas afins da instituição, desde que haja vagas remanescentes. Também, há a possibilidade de transferência de outra instituição de cursos técnicos de nível médio com apresentação de

documentos comprobatórios, e condicionados a existência de vagas remanescentes.

Ainda, a instituição poderá receber em seus cursos “candidatos transferidos *ex officio*, na forma da lei e outros países, por meio de convênio ou acordo cultural” (ROD, 2014, p. 18). Essas são as possibilidades de admissão para ingressos nos cursos da instituição.

2.4.2. Participantes

O público alvo desta pesquisa são os professores de uma unidade de ensino, num total de 77 professores, entre efetivos e contratados. Deste total 33 professores responderam ao questionário, compartilhado e disponibilizado aos professores por meio do Google drive, esse serviço oferecido pelo Google integrado ao Gmail facilita a obtenção e a tabulação dos dados, uma vez que ele apresenta o resultado por pessoa e resumo geral.

Os professores são os responsáveis pela elaboração do Plano pedagógico de curso e sua implementação. A maioria dos professores possui formação *stricto sensu*. Formação essa acima do exigido para ministrar aula no ensino médio.

A tabela III apresenta algumas informações a respeito dos docentes, que para a manutenção do anonimato serão identificados pela letra P (professor) seguida de sequência numérica. As informações descritas servem para a compreensão e conhecimento dos entrevistados.

Tabela III: Perfil do entrevistado

Participante	Idade	Sexo	Formação Acadêmica	Experiência no magistério	Área de atuação	Regime de trabalho
Professor 1	21 a 30 anos	F	E	11 a 15 anos	Língua portuguesa/ Inglês	DE
Professor 2	31 a 40 anos	M	M	1 a 5 anos	Agronomia	DE
Professor 3	21 a 30 anos	M	M	1 a 5 anos	Eletrotécnica	DE
Professor 4	41 a 50	F	E	16 a 20 anos	História	DE
Professor 5	31 a 40 anos	M	E	1 a 5 anos	Informática / Computação	DE
Professor 6	31 a 40 anos	F	D	1 a 5 anos	Agroindústria e Alimentos	DE
Professor 8	41 a 50 anos	M	D	06 a 10 anos	Eletrotécnica	DE
Professor 9	51 a 60 anos	M	M	21 a 25 anos	Ensino de Ciências e Matemática - Física	DE
Professor 10	41 a 50 anos	F	N	21 a 25 anos	Professor- Linguagens	DE
Professor 11	21 a 30 anos	F	G	01 a 5 anos	Informática	40 horas
Professor 12	51 a 60 anos	M	M	21 a 25 anos	Agricultura	DE
Professor 13	21 a 30 anos	F	D	01 a 5 anos	Agricultura	DE
Professor 14	31 a 40 anos	M	D	06 a 10 anos	Agroindústria e Alimentos	DE
Professor 15	41 a 50 anos	M	D	11 a 15 anos	Ciências exatas e da terra	DE
Professor 16	31 a 40 anos	M	M	11 a 15 anos	Matemática	DE
Professor 17	41 a 50 anos	F	E	06 a 10 anos	Administração	DE
Professor 18	31 a 40 anos	M	M	06 a 10 anos	Química - Físico Química	DE
Professor 19	21 a 30 anos	F	M	01 a 5 anos	Engenharia de Alimentos	DE
Professor 20	31 a 40 anos	M	E	01 a 5 anos	Alimentos	DE
Professor 21	41 a 50 anos	F	D	16 a 20 anos	Química	DE
Professor 22	31 a 40 anos	F	D	11 a 15 anos	Informática	DE
Professor 23	31 a 40 anos	M	M	11 a 15 anos	Matemática	DE

Perfil do entrevistado (cont.)						
Participante	Idade	Sexo	Formação Acadêmica	Experiência no magistério	Área de atuação	Regime de trabalho
Professor 24	51 a 60 anos	M	M	21 a 25 anos	Eletrotécnica	DE
Professor 25	41 a 50 anos	M	D	06 a 10 anos	Química ambiental	DE
Professor 26	21 a 30 anos	M	G	01 a 5 anos	Educação física	40 horas
Professor 27	51 a 60 anos	M	M	21 a 25 anos	Matemática	DE
Professor 28	31 a 40 anos	M	M	11 a 15 anos	Matemática Pura	DE
Professor 29	31 a 40 anos	F	M	11 a 15 anos	Alimentos e Agroindústria	40 horas
Professor 30	31 a 40 anos	M	D	06 a 10 anos	Tecnologia de Alimentos	DE
Professor 31	41 a 50 anos	M	D	21 a 25 anos	Gestão	DE
Professor 32	51 a 60 anos	M	M	21 a 25 anos	Ensino de Ciências e Matemática - Física	DE
Professor 33	21 a 30 anos	F	D	01 a 5 anos	Química	DE

Fonte: elaborada a partir dos dados coletados pela autora, 2017.

2.5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Esta pesquisa utiliza como técnicas de recolha de dados questionário com perguntas fechadas e abertas e documentos institucionais, uma vez que seria inviável o uso apenas de um instrumento, pois a realidade estudada é ímpar com suas especificidades. Dessa forma, as várias técnicas possibilitam o conhecimento e o aprofundamento do objeto de estudo.

Richardson (2012) afirma que a aplicabilidade das “técnicas consiste em identificar: aspectos ou pontos que facilitem a reformulação do produto. A revisão do produto: tem como base garantir a obtenção substancial dos

objetivos propostos” (p. 82). Mediante a afirmação, percebe-se a necessidade de uma redação clara e objetiva do questionário a ser aplicado. Além de utilizar outras técnicas complementares para a coleta de dados.

O questionário é um bom instrumento para obtenção de informações, pode utilizar algumas formas para aplicar: através do correio, entregue às pessoas e compartilhados por meio da internet, via e-mail ou no *Google drive* (Richardson, 2012).

O questionário é caracterizado pela ausência do pesquisador e preenchido pelo entrevistado. Conforme aponta Pádua (2004, p. 72), “os questionários são instrumento de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes, sem a presença do pesquisador.” Para essa autora, os questionários devem ser objetivos e rápidos no preenchimento, sendo aconselhável que não ultrapasse 30 minutos.

Segundo Gil (2004, p. 115), compreende-se por questionário “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. O autor considera essa técnica de obtenção de dados a mais rápida e barata, pois não há necessidade de treinamento de pessoal para a aplicação, além de manter o sigilo do informante.

A elaboração de um questionário “consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (Gil 2004, p. 115). Para que os dados obtidos sejam relevantes, “é importante verificar como, quando e onde obtê-las” (Fachin, 2006, p. 158).

Para Richardson (2012), “a pergunta aberta deve ser utilizada quando o pesquisador deseja realizar determinado assunto, mas não está familiarizado com a população a ser entrevistada e não pode, portanto, antecipar possíveis respostas” (194). O entrevistador não tem o domínio ou desconhece as respostas atribuídas à pergunta.

Outra técnica utilizada é a pesquisa documental. Segundo Gil, os dados documentais “são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade” (Gil, s/d, p. 172), possibilitando assim, o conhecimento dos regulamentos, os quais padronizam o funcionamento e normatização dos currículos dos cursos ofertados pela instituição pesquisada.

2.6. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

Os dados obtidos na investigação são dados brutos e necessitam de tratamento para chegar à conclusão do estudo de caso. Segundo Yin (2001) “manipulações preliminares de dados como essas representam uma maneira de superar o problema de a investigação ficar estancada. Ao mesmo tempo, as manipulações devem ser realizadas com extremo cuidado para evitar resultados tendenciosos” (p. 132).

Como técnicas de tratamento dos dados obtidos através do questionário utilizaram-se a análise estatística e a análise documental. Ambas as técnicas são importantes para a compreensão do objeto de estudo, pois elas se complementam entre si e superam os possíveis desvios que possam ocorrer com o uso de apenas uma técnica de recolha de dados.

O questionário foi compartilhado com 77 professores através da ferramenta disponível na internet, o Google docs (formulários), o mesmo realiza o cálculo estatístico automaticamente e o retorno dos questionários foram 48% dos participantes.

A análise documental consistiu na reunião de vários documentos como PDI, PPC, ROD. Sendo estes os documentos necessários para a análise do

currículo integrado, visto como uma das formas de melhorar a educação. Nesse caso, “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (Bardin, 1977, p. 98).

Dessa forma, a análise documental

operaçã ou um conjunto de operaçõs visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referençiaçã” tendo por objetivo “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informaçã, por intermédio de procedimentos de transformaçã” (Bardim, 2011,p. 47).

2.7.CONFIABILIDADE E VALIDADE

A confiabilidade de um estudo pode ser constatada a partir dos dados levantados e se outro pesquisador, ao fazer uma pesquisa semelhante chegar a conclusõs parecidas. Dessa forma, “a confiabilidade, por sua vez, refere-se à garantia de que outro pesquisador poderá realizar uma pesquisa semelhante e chegará a resultados aproximados” (Paiva Júnior; Leão & Mello, 2011, p. 194)

Segundo Paiva Júnior, Leão & Mello, (2011), “validade se refere à capacidade que os métodos utilizados numa pesquisa propiciam à consecuçã fidedigna de seus objetivos (p. 194). Ela pode apresentar fatores tanto internos como externos.

3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste trabalho, os instrumentos de pesquisa possibilitaram o uso de mais de uma técnica de recolha de dados e foram utilizados concomitantes: a reunião dos documentos referentes aos cursos técnicos integrados, os Projetos Pedagógicos de Curso – PPC e a aplicação de um questionário. Nesse caso, ambos os instrumentos são importantes à análise e compreensão da dinâmica que os cursos integrados são implementados na instituição. Por isso, dividiu-se a análise em duas categorias: análise documental dos PPCs e análise do questionário aplicado aos professores.

Primeiramente foram analisados os PPCs e, em seguida os questionários.

3.1. Análise documental do Projeto Pedagógico De Curso

Os cursos que fazem parte dessa análise são: Técnico integrado em Agroindústria, Técnico Integrado em Agricultura, Técnico Integrado em Informática, Técnico Integrado em Química e em Técnico Integrado em Eletrotécnica. São cinco cursos que atendem aos arranjos produtivos locais e regionais, tais cursos recebem a denominação no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

Visto que,

o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio,

para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. É um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio (Brasil, 2014, p. 8).

Este instrumento é dividido em 13 eixos tecnológicos, definindo cada curso de cada eixo à carga horária mínima, perfil de egresso, infraestrutura mínima requerida, campo de atuação e sugestão para a verticalização. Os cinco cursos que a instituição oferece pertencem a eixos tecnológicos distintos e contemplam os arranjos produtivos locais entrelaçando uma rede de interesses.

A tabela IV sintetiza a organização dos cursos técnicos integrados oferecidos na instituição previstos no CNCT, no que tange a eixo tecnológico, denominação do curso e carga horária de formação técnica. Já a parte que destina à formação geral prevista na LDB/1996 possui uma carga horária de 2400h.

Tabela IV: Cursos Técnicos Integrados

Cursos Técnicos Integrados			
Eixo tecnológico	Cursos	Carga horária ²	
		Formação técnica	Formação cultura geral
Informação e comunicação	Informática	1200 horas	2400 horas
Produção Alimentícia	Agroindústria	1200 horas	2400 horas
Controle e Processos industriais	Eletrotécnica	1200 horas	2400 horas
Produção Industrial	Química	1200 horas	2400 horas
Recursos naturais	Agricultura	1200 horas	2400 horas

² A carga horária da formação técnica está regulamentada no CNCT (2014) e a cultural geral está regulamentada na LDB, 9394/1996.

Fonte: Elaborado a partir dos documentos CNCT, 2014 e LDB, nº 9394/1996.

As informações e a carga horária da tabela IV foram retidas dos documentos citados. Quanto às quantidades de horas destinadas para cada formação, as mesmas referem-se ao mínimo. E geralmente, os cursos oferecidos na principalmente a formação de cultura geral.

Na tabela V, serão apresentadas as informações contidas na tabela IV. Os dados foram retirados dos PPCs. Pois são eles que regularizam a oferta dos cursos.

Tabela V: Cursos Técnicos Integrados ofertados na Instituição

Cursos Técnicos Integrados			
Eixo tecnológico	Cursos	Carga horária	
		Formação técnica	Formação cultura geral
Informação e comunicação	Informática	1090 horas	2685 horas
Produção Alimentícia	Agroindústria	1259 horas	2685 horas
Controle e Processos industriais	Eletrotécnica	1200 horas	2700 horas
Produção Industrial	Química	1200 horas	2484 horas
Recursos naturais	Agricultura	1221 horas	2673 horas

Fonte: elaborado a partir dos PPCs dos cursos integrados.

Em uma análise comparativa, observa-se que há uma variação entre 3.5% e 11.9% de acréscimo na carga horária de formação da cultura geral ou base comum. Quanto à carga horária técnica, há um déficit 9.2% no curso de informática. Enquanto que o curso de Eletrotécnica e o curso de Química trabalham com o mínimo de carga horária da formação técnica. Os cursos de Agricultura e Agroindústria ultrapassa o mínimo indicado.

Esses cursos são ofertados em periodicidade anual, dividido em 3 anos, período mínimo para integralização do curso e, se necessário, os alunos têm mais três anos para integralizá-lo (ROD, 2014).

Todos os PPCs dos cursos Técnicos integrados seguem a mesma orientação à elaboração e alguns tópicos são iguais ou possuem a redação diferente, mas com o mesmo sentido, por exemplo, possuem objetivos geral e específico personalizados para cada curso, pois objetivam a formação de um técnico para uma área específica, ou seja, o perfil de egresso de seus estudantes.

Observa-se nas justificativas de todos dos PPCs, a importância atribuída à formação técnica ao demonstrar a preocupação com a formação integral dos estudantes, cuja finalidade é

a formação integral do profissional cidadão crítico e reflexivo, capaz de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, em constante transformação. Com o intuito de formar profissionais capazes de lidar com a rapidez da produção dos conhecimentos científicos, tecnológicos e de sua transferência e aplicação na sociedade em geral e no mundo do trabalho, em particular, de forma proativa atendendo três premissas básicas: formação científico–tecnológico– humanística sólida, flexibilidade para as mudanças e educação continuada (PPC, 2012, p. 14).

Em conformidade com Malta (2013), a educação atende sempre um modelo de sociedade, e não é diferente com a educação profissional que desloca a visão inicial de assistencialista, para conter os possíveis desajustes da população desfavorecida de recursos econômicos e aos órfãos, formação puramente técnica, para uma formação integral dos sujeitos.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 aponta que

Atualmente, não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às

demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade (p. 8).

Dessa maneira, a educação profissional busca uma formação dos sujeitos em sua completude, uma formação global dos processos formativos, ou seja, uma formação que avance na superação do fazer, executar, instrumentalizando o sujeito para o fazer apoderar das transformações e dos avanços tecnológicos.

Nesse sentido, observa-se que

O cenário socioeconômico apresentado atualmente pelas indústrias regionais demonstra a necessidade de mão de obra especializada, que atenda o processo de expansão tecnológico dos diversos setores da economia, visto que a região vem mudando a sua base produtiva, de simples produtora de matéria prima à transformadora, agregando valor, gerando empregos, promovendo o desenvolvimento regional (RESOLUÇÃO Nº 69/2013, p. 10).

Isso demonstra que a busca é pela qualificação profissional, do técnico, que executará trabalhos específicos e ainda, possuem habilidades para compreender as mudanças promovidas pela atual conjuntura nacional e internacional. Por isso, investe em um sujeito capaz de realizar as atividades inerentes às funções desejadas ao mundo do trabalho, e conseqüentemente, para o desenvolvimento local e regional, mediante a capacidade de análise da cultura, da ciência e tecnologia promovida pelas novas formas dos profissionais se relacionarem com a tecnologia.

Além disso, nota-se que os setores industriais “requerem profissionais que vão além do domínio operacional de um determinado fazer” (PPC, 2013, 12). Pois, os setores produtivos requerem profissionais que saibam analisar, interpretar e solucionar os problemas.

Mediante a realidade e a necessidade de formação integral dos sujeitos por meio da escola, o PPC do Curso de Eletrotécnica prevê a articulação entre a “formação geral e formação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia” (2012, p. 15).

Nesse sentido, observa-se que as afirmações presentes nos PPCs retratam que a integração propicia uma formação integral do cidadão para que ele possa desenvolver atitudes coerentes e éticas no exercício da cidadania. Nesse prisma, tem-se a necessidade de buscar a integração entre a formação técnica e cultura geral, proporcionada na elaboração dos PPCs. Inclusive, a orientação de integração é explícita nas diretrizes para os cursos de educação profissional.

Mediante ao exposto, é notório a orientação para a educação profissional integrada. Essa integração pode acontecer tanto no que diz respeito à parte técnica e formação geral e entre as unidades curriculares.

Nessa perspectiva, “a integração do Ensino Técnico ao ensino médio propicia a formação do cidadão como pessoa com autonomia intelectual e pensamento crítico e, promove também, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (2012, p. 15). Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011), afirmam que

podemos agrupar as diferentes propostas de integração curricular em três modalidades organizadas em função dos princípios utilizados como base da integração: integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência e integração via interesses dos alunos, buscando referências nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas (p. 123).

Percebe-se que os cursos buscam a integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes das disciplinas de referência ao propor a articulação entre parte técnica e cultura geral. Pois, possibilita manter “inter-relações entre os objetivos” (Lopes & Macedo, 2011, p.131).

Ainda, os projetos pedagógicos de curso têm como princípios norteadores a interdisciplinaridade, flexibilidade curricular, contextualização e atualização. Os quais são conceituados da seguinte forma:

Interdisciplinaridade: compreende a integração entre os saberes, e saberes específicos, produção do conhecimento e intervenção social, de maneira a articular diferentes áreas do conhecimento, a ciência, a tecnologia e a cultura onde a pesquisa seja assumida como princípio pedagógico; Flexibilidade curricular: possibilidades de ajustes na estrutura do currículo e na prática pedagógica em consonância com os princípios da interdisciplinaridade, da criatividade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que fundamentam a construção do conhecimento; Contextualização: entendida, de forma geral, como o ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação; Atualização: contínua atualização quanto às exigências de desenvolvimento cultural, científico e tecnológico com vistas ao atendimento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional (PPC, 2013).

Todos os princípios apresentados são fundamentais para uma educação significativa ao possibilitar a formação integral do ser humano. Todavia, a interdisciplinaridade configura-se como princípio basilar nas propostas oficiais de currículo, e está sempre presente nos textos oficiais, pois mantém o limite entre as disciplinas.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade

não compromete a identidade epistemológica das diversas disciplinas, posto que o respectivo aprofundamento científico será requerido sempre que a

compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar (Brasil, p. 52).

Salientamos que as unidades curriculares possuem seus conteúdos específicos, e não são afetadas pelo o trabalho interdisciplinar. Visto que,

As unidades curriculares são organizadas e articuladas em uma sequência lógica formativa de modo a possibilitar o desenvolvimento contínuo e sistemático dos conhecimentos científicos e tecnológicos, sustentados em valores éticos e morais que contribuem para a formação profissional e humana compatível com as necessidades e demandas identificadas no mundo do trabalho (p. 23),

Por isso, a educação profissional integrada ao ensino médio assume com empenho a formação integral dos cidadãos aliada ao processo de produção industrial que vive em constantes transformações. Incentivando, inclusive, a utilização de conhecimentos integrados entre metodologia de ensino, trabalho, ciência, tecnologia e cultura, contribuindo para o futuro profissional desenvolver habilidades e competências importantes para a compreensão das mudanças promovidas pelo desenvolvimento tecnológico.

Da mesma forma, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 observa que

No trabalho pedagógico, é essencial que o método de estudo restabeleça as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido se revele gradativamente em suas peculiaridades próprias. (p. 29)

A integração está presente nos PPCs e comungam a importância de estabelecer conexões em todas as direções (Beane, 2003) no esforço de formar “profissionais cientes de sua condição de cidadãos comprometidos com princípios éticos, inserção histórico-social (dignidade humana, respeito

mútuo, responsabilidade, solidariedade), envolvimento com as questões ambientais e compromissos com a sociedade” (PPC, 2013, p.17).

Em relação à metodologia, a orientação é para que o estudante possa vivenciar a teoria e a prática de maneira interdisciplinar e contextualizada. Assim, o objetivo é desenvolver no estudante a capacidade de resolução de problemas apresentados no seu cotidiano (PPC, 2013).

Da mesma maneira, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, quando afirma que

a educação para a vida, em sentido lato, poderá propiciar aos trabalhadores o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos (p. 9).

Conforme a redação do Parecer 11/2012, o profissional terá capacidade de desempenhar as funções de planejar, agir, executar, gerenciar e refletir sobre o fazer. Com isso, poderá promover mudanças na realização das atividades, bem como ser capaz de adaptar nas transformações tecnológicas.

O PPC do curso de Química aponta para essa direção ao inserir em seu texto a preocupação com a formação do profissional autônoma, crítica e ética.

A matriz curricular traz todas as unidades curriculares que formarão o Técnico em Química. Nelas, há a identificação da unidade curricular com carga horária, objetivos, ementas e bibliografia. Nota-se, em todos os PPCs, os objetivos orientam para que promovam a integração entre a formação técnica e cultura geral, ainda, essa integração possibilita o alargamento para problemas sociais, amplamente debatidos na sociedade por intermédio da transversalidade. Como exemplo, tem-se o objetivo da unidade curricular de Espanhol que tem por finalidade

Possibilitar ao educando a apreensão crítica de fenômenos da realidade compreendendo a língua espanhola como unidade curricular integrada à área de Linguagens, códigos e suas Tecnologias e apresentá-la como parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao educando aproxima-se das várias culturas possibilitando sua integração no mundo do trabalho (PPC, 2013, p. 69).

Vale lembrar que, na matriz curricular do curso de Química Integrado, existe a orientação para que as unidades curriculares da parte técnica e de formação geral sejam complementadas entre si, superando a fragmentação do processo de ensino aprendizagem. Por isso, recorreremos aos PPCs dos cursos integrados no sentido de compreender a importância da integração do currículo na educação profissional.

Mediante ao exposto, a instituição vislumbra uma formação comprometida com o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes para que eles possam intervir nas práticas laborais com segurança e sejam capazes de adaptar em situações em constantes mudanças. Isso demonstra a preocupação com a segurança no trabalho, a preservação ambiental, com a formação na totalidade dos profissionais, bem como a integração em todos os sentidos.

Observa-se que os PPCs seguem um mesmo padrão na estruturação e nos tópicos do documento, com redação igual ou semelhante, inclusive as ementas da base comum são iguais. A diferença está na constituição dos objetivos dos cursos e nas ementas da formação técnica, bem como o perfil de egresso vislumbrado pela gestão da instituição e dos coordenadores de curso.

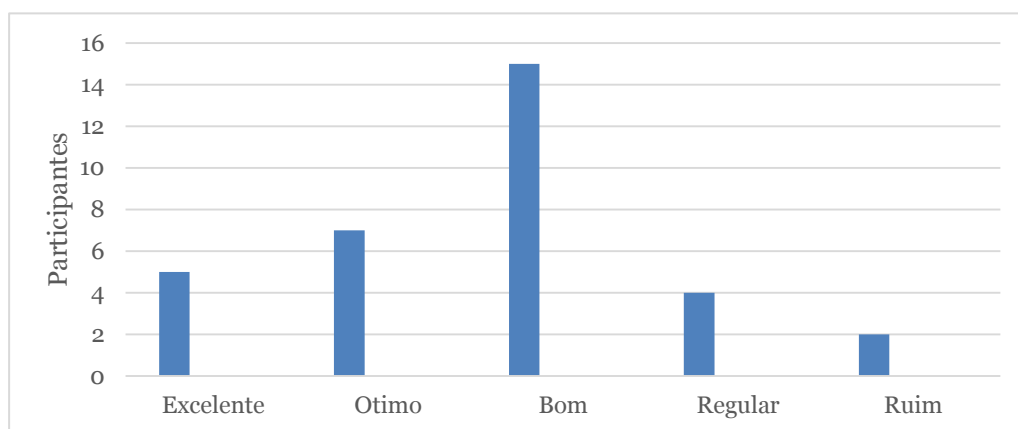
3.2. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

O presente estudo apresentou variáveis importantes à análise da integração curricular no ensino técnico integrado ao ensino médio. Foi aplicado um questionário para um quantitativo de 77 professores, por meio do Google drive, que deste número obtivemos o retorno de 33 respostas.

O questionário foi dividido em duas partes: a primeira diz respeito ao perfil do entrevistado, como idade, formação acadêmica, área de atuação, sexo, regime de trabalho e tempo de serviço. O grau de formação varia entre graduados, especialistas, mestres, doutores e pós-doutores e também com área de formação variável entre licenciados, engenheiros e bacharéis. Os perfis dos entrevistados estão demonstrados na tabela II, inclusive, com suas respectivas áreas de atuação.

A segunda parte diz respeito à integração curricular na instituição. Os professores indicaram a análise que fazem da educação profissional integrada entre as unidades curriculares e entre a parte técnica e cultura geral, por meio de um questionário.

Gráfico I: Avaliação da integração curricular da educação profissional integrada ao ensino médio na instituição



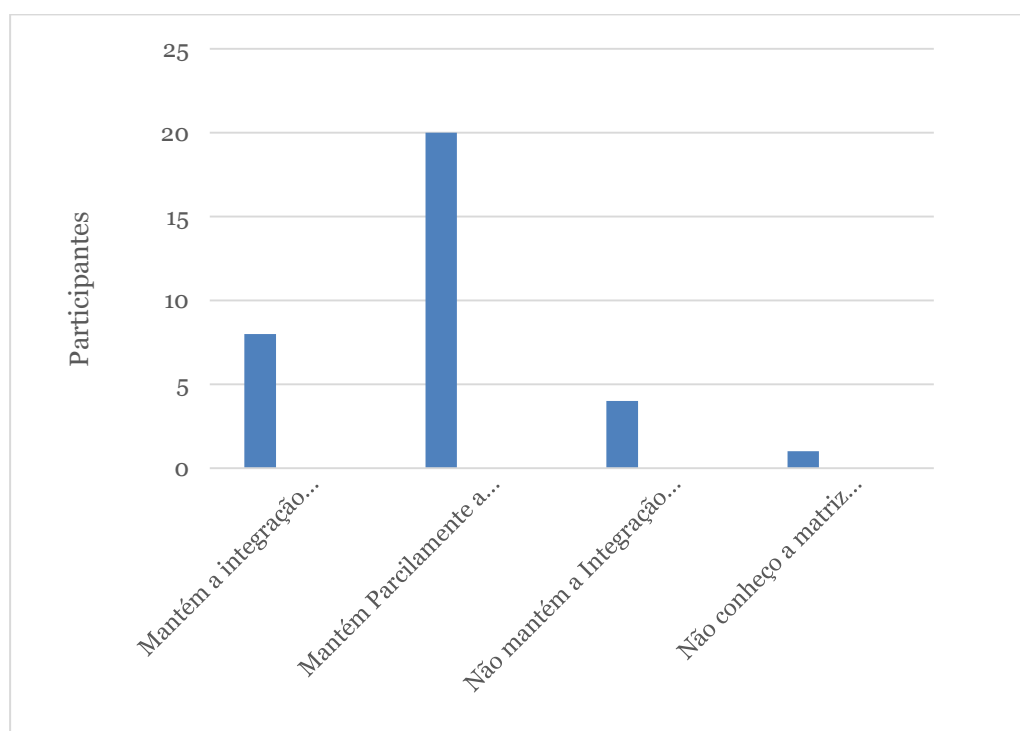
Fonte: elaborado a partir dos dados recolhidos pela autora, 2017.

Observa-se que os professores avaliaram de forma positiva a integração curricular presente na instituição, sendo que 45,5% de um total de 33 professores avaliaram como bom a integração curricular no campus, seguido 21,2% que avaliaram como ótimo e 15,2% acreditam que seja excelente a integração curricular na instituição. E por fim, 12,1% e 6,1%, respectivamente, acreditam que a integração é regular e ruim.

Mediante ao cenário apresentado pelos professores, 81,9% dos docentes avaliaram que acontece a integração curricular na instituição investigada. Essa metodologia é percebida como uma forma de melhoria da qualidade do ensino. Ao promover a integração das unidades curriculares, visando a formação integral dos estudantes para o pleno desenvolvimento e contribuição para a sociedade, além de capacitar os sujeitos para resolverem problemas sociais, os quais lhes forem solicitados em uma sociedade capitalista.

Tal avaliação é confirmada nos objetivos dos cursos, conforme o exemplo retirado do PPC do Curso Técnico de Química integrado ao Ensino Médio, que é “formar profissionais capazes de mobilizar saberes que identifiquem as causas que estão motivando a sua intervenção no processo e as possíveis consequências de uma decisão, nos aspectos de segurança, meio ambiente, qualidade, técnicas analíticas, gerenciamento da produção” (2014, p. 13).

Gráfico II: A matriz curricular está organizada para manter a integração curricular



Fonte: elaborado a partir dos dados recolhidos pela autora, 2017.

O gráfico II deixa claro que acontece a integração curricular nos cursos ofertados na instituição, embora como já foi mencionado anteriormente, elaborar e implementar abordagens diferentes de vivenciar o currículo não é fácil, pois quem concretiza o projeto vem de uma escola onde as unidades curriculares tinham um fim em si mesma, além das barreiras estruturais para que trabalhos de integração curricular aconteçam.

Segundo os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos professores e representado no gráfico acima, 24,2% dos sujeitos afirmaram que a matriz curricular está em consonância com as orientações legais e com a concepção de integração curricular.

Já para 60,6% dos sujeitos essa integração acontece parcialmente, embora essa seja a visão da maioria dos entrevistados para a questão, percebe-se que nos PPCs buscou uma lógica para a disponibilidade de oferta das unidades curriculares e a busca de trabalhar conteúdos com objetivos similares entre as unidades curriculares da parte técnica e entre parte técnica e cultura geral.

Por exemplo, no curso de Química, o conteúdo de formação geral é a aula teórica e o da parte técnica é a aula prática. Isso demonstra o grau mais elevado de integração, pois não há barreira que separa as duas unidades curriculares (Beane, 2003). Já outras unidades curriculares se completam, porém, nota-se a separação entre os conteúdos e o trabalho é interdisciplinar (Lopes & Macedo, 2013).

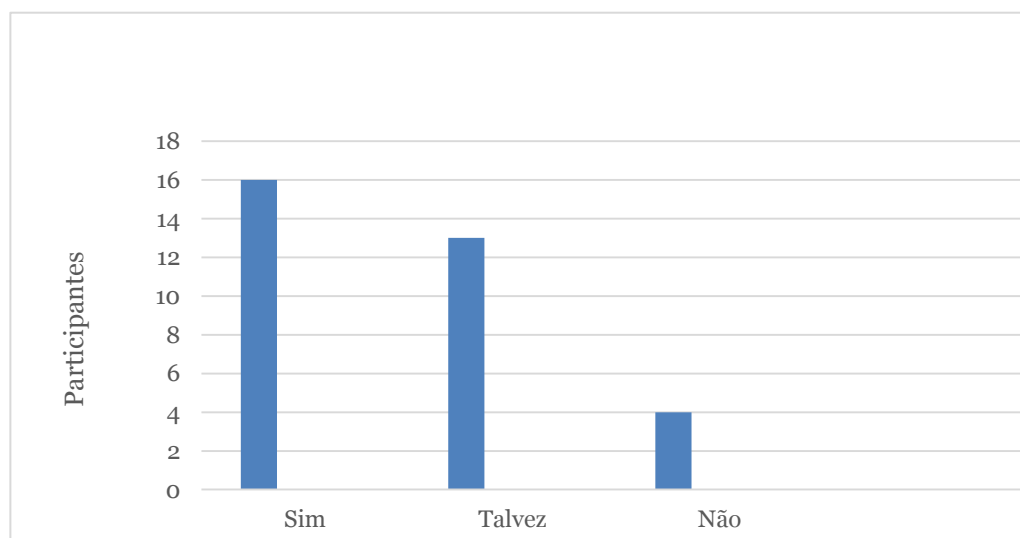
Sabe-se que nos cursos integrados busca-se a superação da segregação entre os conhecimentos. Essa busca é contemplada nos objetivos específicos dos cinco cursos investigados, pois, afirmam que é necessário “integrar conhecimentos gerais e técnico-profissionais sob a perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico” (2014. 13).

Todos os cursos da instituição buscam a integração curricular, cada um com suas características técnicas e com as variadas possibilidades de integração, seja entre a parte técnica ou entre ambas.

Por fim, 12,2% discordam que há integração curricular nos cursos que trabalham e apenas 3% afirmaram que “não conheço a matriz curricular do curso em que atuo”. Essa afirmação pode ser entendida na análise do tempo de serviço dos servidores na instituição, pois muitos não participaram da elaboração dos projetos pedagógicos de curso, conforme os dados apresentados no gráfico III.

.

Gráfico III: Acontece a integração curricular no curso que você trabalha



Fonte: elaborado a partir dos dados recolhidos pela autora, 2017.

A participação e a opinião docente indicam que nos cursos técnicos onde atuam acontece a integração curricular, sendo 48,5% do total de respostas.

Para 39,4% a integração acontece, porém dependem da forma que a unidade curricular é conduzida, as condições estruturais para que isso aconteça. E 12,1% disseram que os cursos técnicos não têm integração entre os saberes, indo na contramão das diretrizes para a educação profissional, PPC e da própria constituição do instituto. Os quais afirmam que as atividades de extensão têm por objetivo desenvolver atividades que envolvam o ensino e a pesquisa e oportuniza aos envolvidos a integração dos saberes, construídos no processo de ensino aprendizagem.

No gráfico III há uma confirmação a respeito da integração curricular nos cursos onde os docentes ministram aulas. Isso demonstra o compromisso dos servidores com a educação profissional, dessa forma, a integração acontece mediante objetivos comuns entre unidades curriculares ou mesmo entre as unidades curriculares da própria área.

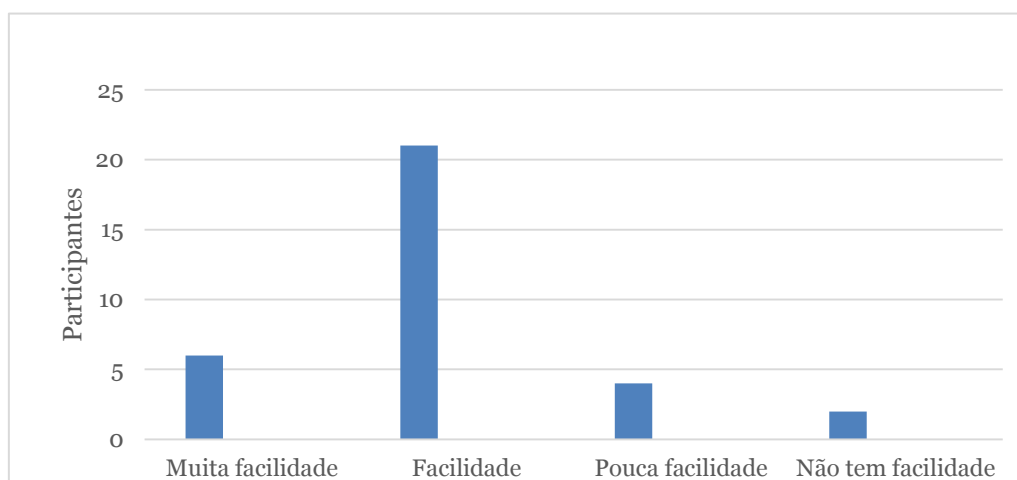
Percebe-se a importância de construir um modelo de currículo que possibilita a inserção do estudante em situações reais, os quais terão a oportunidade de desenvolver habilidades e competências para a resolução de problemas no mundo do trabalho.

Na sequência observa-se que 39,4% relatam que acontece a integração curricular, mas que isso não é uma regra constante. Nesse sentido, o Professor 14 afirma que “tentativas são feitas para proporcionar a integração curricular, contudo muito se fica no papel, em documentos e raramente na prática e no cotidiano dos estudantes”. Para o Professor 20 a integração acontece “em certos momentos apenas” (Anexo II).

São atividades esporádicas no cotidiano das unidades curriculares que ministram. Já para 12,12% dos docentes a integração não acontece. Essa manifestação pode ser pelo número de participantes não terem participado da elaboração do PPC ou a sua participação ter sido menor.

No gráfico IV apresenta o quanto os docentes têm facilidade para materializar a integração curricular na sua prática docente.

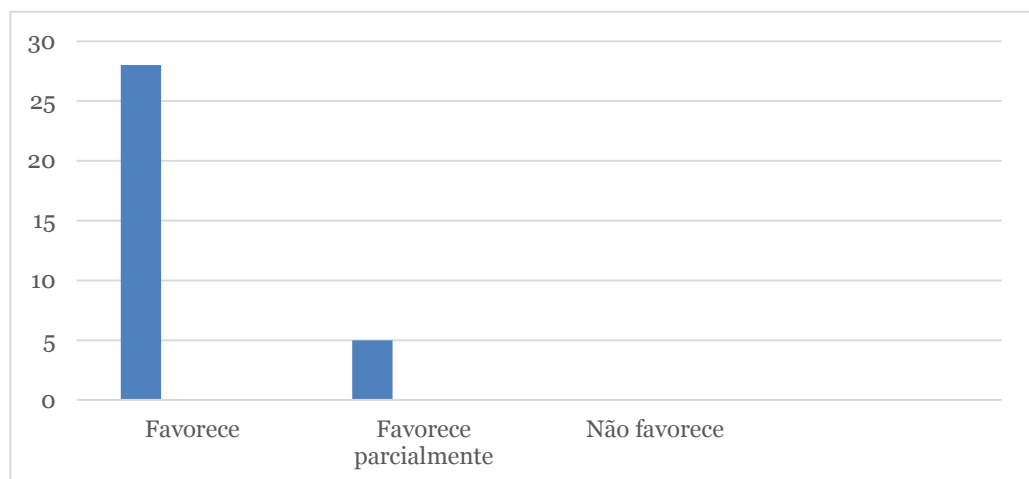
Gráfico IV: Facilidade para materializar a integração curricular na sua prática docente



Fonte: elaborado a partir dos dados recolhidos pela autora, 2017.

Em conformidade com o gráfico IV, nota-se que entre os participantes desse estudo, a maioria tem facilidade para trabalhar com uma proposta curricular diferente, que possibilita a formação integral dos estudantes. Então, do somatório de 33 docentes, 19,8% afirmam que tem muita facilidade e 63,64% tem facilidade para o fazer o trabalho pedagógico mediante a integração curricular, o que proporciona uma formação interdisciplinar e contextualizada para os estudantes. Já 12,1% afirmaram que têm pouca facilidade em desenvolver atividades integradoras e 6,1% deixa claro que definitivamente, não tem facilidade para propor atividades que proporciona a integração com outras unidades curriculares. Essa dificuldade pode eventualmente encontrar uma explicação na formação dos pares, que vem de uma formação curricular fragmentada.

Gráfico V: A integração curricular promove a melhoria da qualidade da



educação.

Fonte: elaborado a partir dos dados recolhidos pela autora, 2017.

Já no gráfico V, num total de 84,85% dos professores demonstraram que a integração curricular promove a melhoria da qualidade da educação. Em

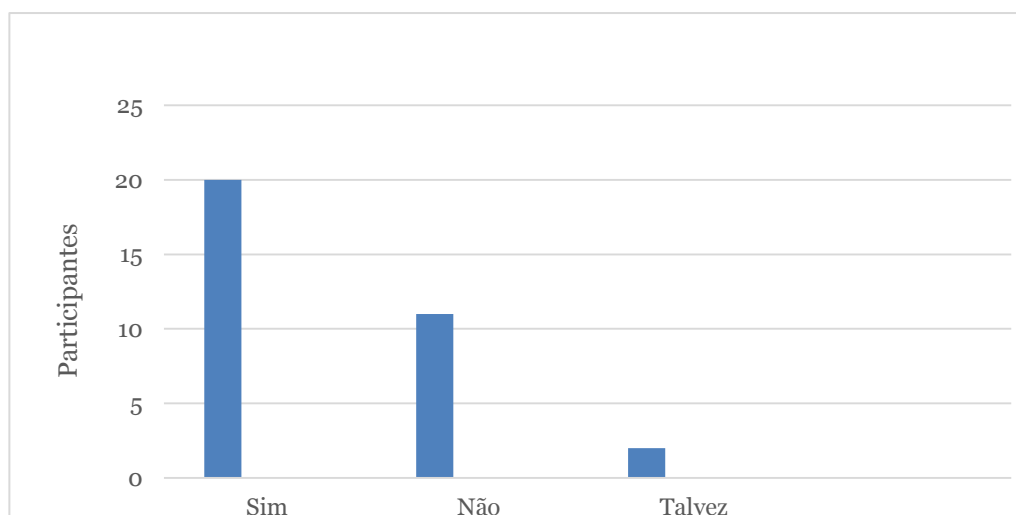
conformidade com Lopes (2008) “o currículo integrado é defendido como forma de organização do conhecimento escolar capaz de garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e/ou o estabelecimento de relações menos assimétricas entre os saberes e os sujeitos no currículo” (p. 39).

Pois, nessa concepção de currículo busca a superação da fragmentação entre educação técnica e ensino médio, a fim de, “constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa” (Frigotto & Ciavatta, 42).

Essa melhoria pode ser atribuída, inclusive, a fatores como: regime de trabalho, valorização do trabalho e formação docente, aliados ao trabalho interdisciplinar, contextualizado e a motivação para trabalhos de pesquisa e extensão, que visa a busca de conhecimentos significativos para docentes e discentes. Para 15,15% dos docentes a integração curricular pode contribuir para a melhoria da educação.

Essa melhoria é confirmada pelo último relatório de desempenho dos estudantes da rede federal divulgado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, 2016). Nesse relatório o desempenho dos estudantes brasileiros compara-se ao desempenho de estudantes de países desenvolvidos.

Gráfico VI: Você tem apoio para desenvolver atividades integradoras na



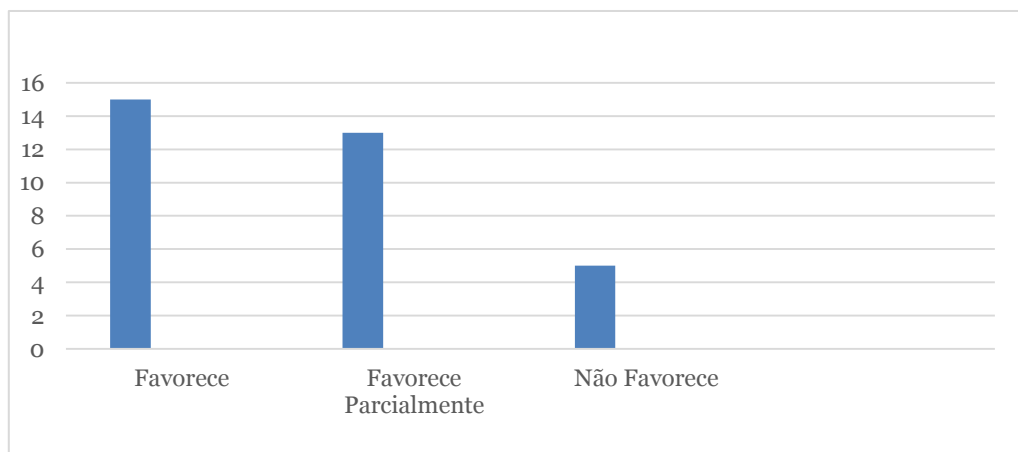
instituição

Fonte: elaborado a partir dos dados recolhidos pela autora, 2017.

No gráfico VI, demonstra o apoio da instituição para os docentes desenvolver atividades integradoras. Então, 60,61% dos docentes pesquisados afirmaram que recebem apoio para realizar atividades que promovam a integração.

Já 33,3% dos professores revelaram que não sentem apoiados para fazer atividades integradoras e 6,1% apresentam incertezas a este respeito. Essa constatação salienta que os professores tiveram uma formação baseada na organização do currículo disciplinar (Lopes, 2008).

Gráfico VII: A dinâmica da instituição favorece o trabalho da integração curricular

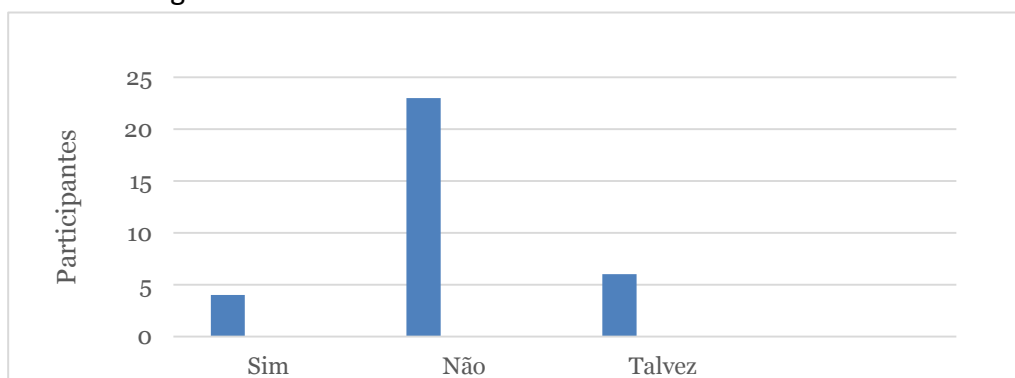


Fonte: elaborado a partir dos dados recolhidos pela autora, 2017.

Ao analisar o gráfico VII, percebe-se que a reflexão dos docentes a respeito da dinâmica da instituição à realização do trabalho da integração curricular é positiva. Desse modo, 45,45% afirmam que a instituição favorece a execução do trabalho integrado e 39,4% apontam a dinâmica da instituição favorece e que há possibilidades de integração. 15,15% acreditam que a dinâmica da instituição impossibilita a integração curricular.

Visto que, a instituição possui uma estrutura organizacional para atender a demanda dos cursos e dos sujeitos que vivenciam e colocam em prática o currículo integrado.

Gráfico VIII: Você possui alguma formação continuada para atuar em cursos técnicos integrados.



Fonte: elaborado a partir dos dados recolhidos pela autora, 2017.

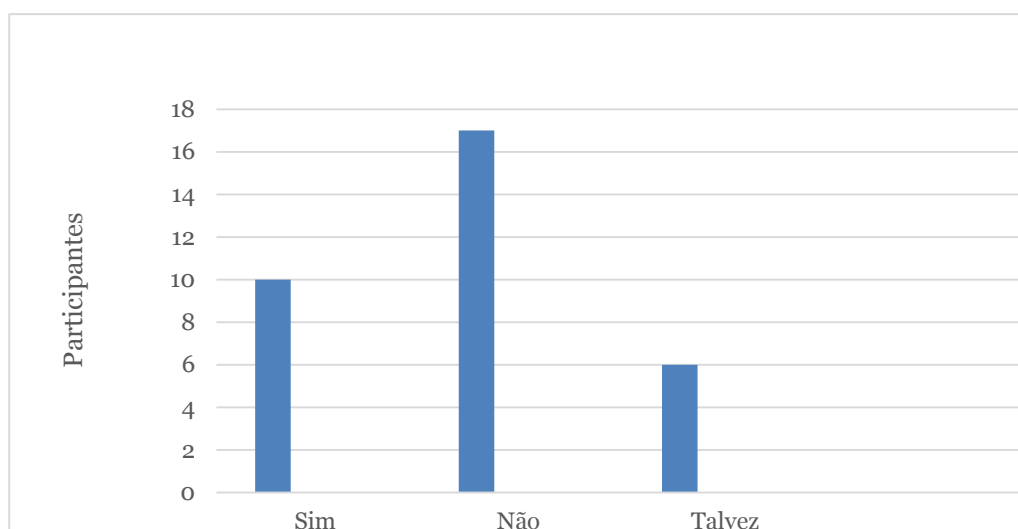
Do total de 69,7% dos participantes afirmaram que não possui formação continuada para atuar em cursos técnicos integrados, uma vez que a maioria dos docentes tem um grau de escolarização alto, de acordo com a tabela. E, em grande parte a formação inicial corresponde a bacharéis, tecnólogos e licenciados. No tocante de 18,2%, que até tem a formação e por fim 12,1% dos docentes afirmaram que têm formação para trabalhar com essa modalidade de ensino. De acordo com a Resolução nº 6 (2012), no artigo 40 aponta que

a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (p. 12).

A mesma resolução apregoa o direito do exercício da docência para os professores não licenciados, bem como o “direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas”: na forma de pós-graduação lato

sensu com projeto de intervenção relativo à prática docente, reconhecimentos de saberes para docentes com mais de 10 anos de exercício no magistério na Educação Profissional e na forma de uma segunda licenciatura, que habilitará ao exercício docente (Resolução nº 6, 2012).

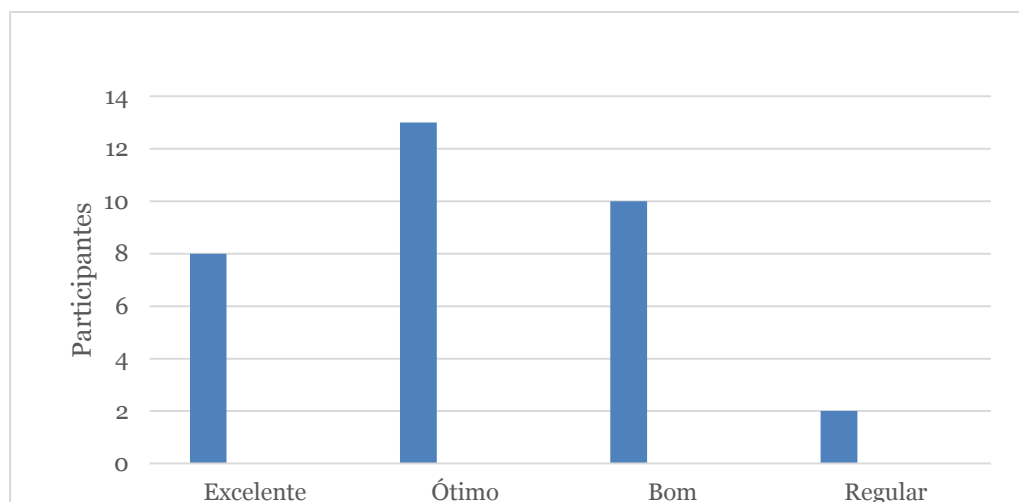
Gráfico IX: Você teve ou tem dificuldades de fazer a integração curricular



Fonte: elaborado a partir dos dados recolhidos pela autora, 2017.

Quando os professores foram questionados se tiveram ou tinham dificuldades de fazer a integração curricular 51,5% responderam que não tinham dificuldades para o fazer pedagógico integrado, 30,3% responderam que tem dificuldade de fazer a integração curricular e 18,2% responderam que há situações em que podem ocorrer dificuldades para fazer a integração. Esse cenário pode ser entendido pelo fato da fragmentação do modelo tradicional e mudar essa forma de conceber o fazer docente não é fácil para quem frequentou uma educação compartimentalizada.

Gráfico X: Como você analisa a proposta do ensino profissional integrado ao



ensino médio

Fonte: elaborado a partir dos dados recolhidos pela autora, 2017.

O gráfico X revela que apenas 6,1% analisa a proposta do ensino profissional integrado ao ensino médio. Para 24,2% analisa como excelente essa modalidade de ensino, 39,4% vê a modalidade de ensino como ótima e 30,3% atribui-se bom para o ensino integrado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo compreender o processo de integração do currículo da educação profissional integrada ao ensino médio da Rede Federal de Ensino por meio da análise dos PPCs e do questionário realizado com os professores. Procurou-se ainda identificar as possibilidades de integração entre os conhecimentos da base nacional e parte técnica, avaliar o grau de integração dos currículos dos cursos integrados e estudar as interfaces da integração curricular no âmbito das várias unidades curriculares.

A integração curricular presente nos currículos da educação profissional integrada ao ensino médio da Rede Federal de Ensino está regulamentada nos PPCs dos cursos. Uma vez que há registros em vários tópicos desses documentos referente a integração. Essa constatação, inclusive, pode ser analisada nas ementas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Dessa forma, as ementas estão alinhadas ao discurso da integração curricular e comunga com a ideia da formação integral do estudante. De fato prevê-se a possibilidade de junção entre as várias unidades curriculares, bem como a articulação do ensino com o mundo do trabalho, a tecnologia, com a cultura e a ciência.

Já no questionamento aos docentes a respeito da organização das matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados no que tange a manutenção da integração curricular, 84,6% dos participantes concordam que as matrizes dos cursos técnicos estão organizadas para manter a integração curricular. Tal aspecto acontece metodologicamente por meio da interdisciplinaridade de conteúdos e atividades com mesmo objetivo e por determinados períodos.

Essa é a primeira dimensão observada nos PPCs, pois as unidades curriculares continuam com as mesmas características das disciplinas de referências.

Por outro lado, nota-se a existência, nas mesmas matrizes curriculares, a união entre duas unidades curriculares, tornando-se invisível o limite entre elas. Nessa perspectiva de ensino integrado deve-se levar em consideração as mudanças ocorridas na sociedade.

Embora a instituição objeto deste estudo tenha sido criada recentemente, no ano de 2009, é possível identificar as possibilidades de integração entre os conhecimentos da base nacional comum e parte técnica. Isso pode ser comprovado através dos PPCs e na fala dos professores.

Nos PPCs essa identificação está prevista no objetivo geral do curso ao afirmar que "... construção do conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas, bem como conhecer e cumprir legislações da área (PPC, 2013 p. 13).

Percebe-se que a integração acontece a partir do registro nos PPCs e é possível compreender as possibilidades de integração que ocorre por meio da interdisciplinaridade, este é um conceito presente e vivo em todas as sugestões de trabalho e previstos nos documentos que normatizam a execução do currículo de um curso técnico integrado ao ensino médio. Outra identificação metodológica de integração compreendida através dos PPCs está descrita nas ementas e elas ultrapassam os limites disciplinares. Com isso, promove a integração entre as unidades curriculares da base comum e da parte técnica em uma totalidade, amplia-se o conhecimento em escala global, nesse processo a aprendizagem é significativa para o estudante.

Na opinião dos docentes, recolhida por intermédio da aplicação do questionário, pode-se identificar as possibilidades de integração entre os

conhecimentos da base nacional e parte técnica, de acordo com a pergunta: acontece a integração curricular no curso que você trabalha? Mediante ao percentual de respostas que afirmam que há a integração, sendo, a mesma na forma interdisciplinar, em conformidade com o que preconiza as orientações legais.

No que diz respeito ao grau de integração dos currículos dos cursos integrados os PPCs “propõe-se que a integração entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (PPC, p. 11). Com isso, permite que essa abordagem alcance graus variados, nesse caso, depende dos objetivos disponibilizados em cada unidade curricular via processo interdisciplinar e contextualizado dos conhecimentos e saberes.

Vale ressaltar, como a organização do currículo integrado é com base nas disciplinas. Por isso, a integração acontece ora na totalidade ora parcilmente apenas entre duas unidades curriculares.

Os professores responderam um conjunto de perguntas que possibilitou compreender como o grau de integração varia conforme a objetividade, criatividade e interação entre os pares.

Por fim, o objetivo de estudar as interfaces da integração curricular no âmbito das várias unidades curriculares está explicitamente nos PPCs, uma vez que as próprias ementas orientam nesse sentido, forma-se uma complementaridade. Busca-se a formação integral dos estudantes em um processo contínuo, por meio da sequência lógica das unidades curriculares.

Ao interpretar o discurso presentes nos PPCs e nos questionários dos professores, nota-se a anuência de aspectos importantes nessa modalidade de ensino, como a melhoria da qualidade da educação e formação integral do ser humano.

Pode-se observar o alinhamento entre alguns aspectos do discurso da educação profissional, visualizado no questionário, nos documentos institucionais e na legislação. Conforme apresenta tais documentos, a orientação para a integração curricular no ensino técnico integrado ao ensino médio reforça a necessidade de um trabalho interdisciplinar entre a parte técnica e base comum.

Porém, alguns docentes apresentam dificuldades na execução do currículo integrado, visto que a sua formação ocorreu em uma época que organização curricular era marcado pela fragmentação do conhecimento. Ressalta-se que, mesmo que haja dificuldade, os docentes realizam o seu trabalho com profissionalismo e competência.

Mesmo com o avanço na compreensão da concepção da educação profissional no Brasil, ainda há preconceitos com essa modalidade de ensino que apresentou várias características: punitiva, assistencialista e formação de mão de obra. O modelo atual de educação profissional é relativamente novo, surgiu com a expansão e criação dos IF com vistas para formação integral, inclusive, serve como bandeira para políticas de governo como garantia de emprego e a mola propulsora da economia.

Com isso, criam-se expectativas, desenham-se modelos de educação e currículos modernos, inovadores, mas na prática, o estado não favorece sequer na formação pedagógica desse docente.

A importância deste trabalho é a reflexão sobre a modalidade de ensino, uma vez que muitos docentes não participaram do debate para a construção do PPC e são profissionais que estavam acostumados com o ensino regular.

Ainda, permitirá o aprofundamento nos debates a respeito da integração curricular, que é a proposta presente nos documentos oficiais, e amplamente defendida como uma forma de melhorar qualidade da educação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, L. A. S., (2015). O proeja e a proposta de integração curricular: dispositivos analisadores da educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, V. 13, 411-428.
- Bardin, L., (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barretto, E. S. S., (2005). Tendências recentes do currículo na escola básica. *Fundação Carlos Chagas*. Difusão de Idéia. Disponível em http://www.fcc.org.br/conteudosospeciais/difusaoideias/pdf/congresso_tendencias_recentes.pdf. Acesso em 27/10/2016.
- Beane. J. A., (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, 91 – 110.
- Brasil (1909). *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Crea nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.
- Brasil (1996). *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996, pp. 27.833.
- Brasil (1997). *Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 abr. 1997.
- Brasil (1997). *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em 04/02/2016.

Brasil (1999). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 4 de 8 de dezembro de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10/02/2017.

Brasil (2004). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 39 de 8 de dezembro de 2004*. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 25/05/2017

Brasil (2004). *Decreto n. 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Acesso em 04/04/2011.

Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. Acesso em 04/07/2016.

Brasil (s/d). *Rede Federal de educação profissional e Tecnológica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em 17/08/2017.

Brasil. Presidência da República (1996). *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 04/04/2016.

Brasil. Presidência da República (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 15/12/2016.

Brasil. Presidência da República (2004). *Decreto 5154*. Disponível em http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf. Acesso em 04/04/2017.

- Brasil. Presidência da República (2007). *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. Documento base. Brasília.
- Brasil. Presidência da República (2014). *Catálogo nacional de cursos técnicos*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29/07/2017.
- Brasil. Presidência da República (2007). Brasil. Presidência da República (2010). Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- Ciavatta, M., (2005). A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalhonestessário*. v. 1, 1-28.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L., (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre : Penso.
- Creswell, J. W., (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T.C., (2013). Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, 67-80.
- Escott, C. M., & Moraes, M. A. C., (2012). História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. *Ix Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil*. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos. Acesso em: 08/02/2017 Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf

- Fachin, O., (2006). *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Saraiva.
- Felício, H. M. S., & Alonso, L., (2017). A integração curricular no ensino fundamental e suas implicações para o currículo de formação de professores. *Revista Educação em Questão*, V. 54, nº 42, 12-37.
- Flick, U., (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed
- Fogaça, M., (2008) Análise do processo de construção de um currículo pós-crítico de ciências por seus sujeitos. In: 31a. *Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa*. Caxambu. Anais da 31ª Reunião Anual da Anped, (www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-4764-int.pdf.) Rio de Janeiro, v. 1.
- Franco, M. C. C., (2006) Teoria curricular crítica e prática pedagógica: mundos desconexos. In: *IV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - Praxis*, 2006, Curitiba. Anais do VI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - Práxis. Acesso em: 01/08/2017. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-036-TC.pdf>.
- Frangella, R. C. P., (2013). Criando coordenadores para currículo: a trajetória de uma proposta curricular no município do Rio de Janeiro e suas implicações para a reconfiguração do trabalho docente. In: M. L. R. Tura & M. M. A. Garcia (Edts), *Currículo, políticas e ação docente* (pp. 181-198), Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Freire, P., (2011). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G., (2007). Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In P. A. Gentili, & T. T. Silva (Edts), *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas* (pp. 31 – 92). Petrópolis: Vozes.
- Garcia, M. M. A., & Osório, M. R. V., (2013). O profissionalismo docente na reforma das licenciaturas: o discurso da política curricular oficial. In: M. L.

- R. Tura & M. M. A. Garcia (Edts, *Currículo, políticas e ação docente* (pp. 159-180). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Gaskell, G., & Bauer, M. W., (2002) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*: Petrópolis, RJ : Vozes.
- Gewandsznajder, A. J. M., (1998). *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: PIONEIRA THOMPSON LEARNING.
- Gil, A. C., (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Goodson, I. F., (2005) *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- Günther, H., (2006). *Pesquisa Qualitativa Versus Quantitativa*. *Psic. Teor. E Pesq.*, 2006, Vol. 22 n. 2, 201-210.
- Hypolito, A. M., (2010). Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*. vol.31 nº.113. Campinas.
- IFTM (2013). *Resolução "ad referendum" nº 96 /2013, de 26 de dezembro de 2013*. Dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.
http://www.iftm.edu.br/pdi/arquivos/pdi2014_2018.pdf.
- IFTM (2013). *Resolução nº 69/2013, de 16 de dezembro de 2013*. Dispõe sobre a aprovação da Resolução Ad Referendum nº 62/2013.
http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/
- IFTM (2013). *Resolução nº 70/2013, de 16 de dezembro de 2013*. Dispõe sobre a aprovação da Resolução Ad Referendum nº 63/2013
http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/

IFTM (2013). *Resolução nº 84/2013, de 16 de dezembro de 2013*. Dispõe sobre a aprovação da Resolução Ad Referendum nº 77/2013. http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/

IFTM (2014). *Resolução nº 13/2014, de 27 de março de 2014*. Dispõe sobre a aprovação da Resolução Ad Referendum nº 08/2014. http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/

IFTM (2014). *Resolução nº 72/2014, de 01 de dezembro de 2014*. Dispõe sobre a aprovação da Resolução Ad Referendum nº 63/2014. http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/

IFTM (2016). *Resolução nº 45/2016, de 05 de setembro de 2016*. Dispõe sobre a aprovação da Resolução Ad Referendum nº 38/2016 http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/

Kauark, F., ; Manhães, f. C., & Medeiros, C. H., (2010). *Metodologia da pesquisa: guia prático* / Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. Itabuna: Via Litterarum.

Kliebard, H. M., (2011). Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, 23-35.

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. Aceso em: 04/10/2016. Disponível em: www2.camara.leg.br/.../2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-norma-pl.html

Libâneo. J. C., (1991). *Didática*. 2. Ed São Paulo: Cortez Editora.

Libâneo. J. C., (2002). *Didática: velhos e novos temas*. (s/l).

Lopes, A. C., (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, nº 26, 109 - 118..

- Lopes, A. C., & Macedo, E., (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.
Apoio: Faperj.
- Lopes, A. R., (2008). *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro, Brasil: EdUERJ.
- Lopes, A. R. C., (2006). *Cultura e política de currículo*, Araraquara, SP: Junqueira e Marin.
- Malta, S. C. L., (2013). Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. *Espaço do currículo*, v.6, nº 2, 340-354.
- Mello, M. P. R. A., (2016). Currículo e integração formativa nos cursos de formação de professores. *Revista Interdisciplinaridade*, n. 9, 24 - 40.
- Moraes, M. B., & Espinoza, A. S., (2014). *Teorias críticas de currículo: contribuições preliminares para repensar a formação nas ciências da informação*. 11th International Conference on Information Systems and Technology Management, CONTECSI. São Paulo, Brazil. Acesso em: 28/06/2017. Disponível em: www.contecsi.fea.usp.br/envio/index.php/contecsi/11contecsi/paper/download/.../136
- Moreira, A. F., & Silva, T. T., (1994). *Curriculo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E., (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo. Cortez; Brasília, DF. UNESCO.
- Pacheco, J. A., (2013). Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. *Revista e-Curriculum (PUCSP)*, v. 11, 6-22.
- Pádua, E. M. M., (2004). *Metodologia de Pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus.

- Paiva Júnior, F. G., Leão, A. L. M. S., & Mello, S. C. B., (2011). Validade e Confiabilidade na Pesquisa Qualitativa em Administração. *Revista Ciências da Administração*. v. 13, nº 31, 190-209.
- Ramos, M. R., (2011). O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*. vol. 32 nº 116, Campinas.
- Regattieri, M., e Castro, J. M., (2013). *Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora*. Brasília: UNESCO.
- Regattieri, M., & Castro, J.M., (2009) *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*, Brasília: UNESCO.
- Richardson, R. J., (2012). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo, Atlas.
- Rossato, L., (2012). Currículo e saber histórico escolar: o ensino da história pátria nos programas do estado de Santa Catarina no início do século XX1 . *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, 273-286.
- Sacristán, J. G., (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G., (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.
- Santomé, J. T., (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Sauer, R., & SILVA, M. C. P., (2014). O currículo integrado no instituto federal de educação, ciência e tecnologia da Bahia: contribuições do projeto pedagógico institucional. *Trabalho & Educação*: Belo Horizonte, v.23, n.2, 77-92.

- Silva, A. L., (2014). Memórias do PROEJA: revisitando o processo de implantação do curso de Eletromecânica do IFSC, Câmpus Chapecó. *EJA em debate*, v. 3, 57-75.
- Silva, T. T., (2010). *Documento de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Siqueira, D. C. A., (2009). Do currículo tradicional ao pós-crítico: um panorama histórico do ensino da língua portuguesa. *Acta. Científica. Ciências Humanas*, v. 1, 53-61.
- Soares, L. H., et al (2008). Globalização e Desafios Contemporâneos para Educação – Análise do Pisa e os Rumos da Educação no Brasil. *Espaço do Currículo*, v.1, n.1, 189-222.
- Thiessen, J. S., (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*,
- Verger, A., (2014). *A lógica global*. *Revista Educação*.
- Wittaczik, L. S., (2008). Educação profissional no Brasil: histórico. *Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial*, Florianópolis, v. 1, n. 1, 77-86.
- Yin, R. K., (2003). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman.
- Young, M., (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisas*, 190-2002.

APÊNDICES

Apêndice I: Questionário da Pesquisa

INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Apêndice I - Questionário dirigido aos professores da Instituição de ensino

As questões abaixo se referem a uma pesquisa de campo para conclusão do curso de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas, cujo o tema é “A integração curricular da educação profissional integrada ao ensino médio”. A recolha de informação e o estudo respeitará, na íntegra, os princípios éticos da investigação, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade dos dados dos participantes.

Perfil do Entrevistado

1. Sexo:

feminino

masculino

2. Idade:

21 a 30 anos

31 a 40 anos

41 a 50 anos

51 a 60 anos

acima de 60

3. Área de atuação: _____

4. Formação acadêmica:

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado

5. Quanto tempo de exercício no magistério?

01 a 05 anos

06 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 25 anos

6. Regime de trabalho:

Dedicção Exclusiva

40 Horas/semanais

20 Horas/semanais

2- A integração curricular da educação profissional integrada ao ensino médio da Instituição de ensino

7 - Como você avalia a integração curricular na educação profissional?

Excelente

- Ótima
- Bom
- Regular
- Ruim

8 – Durante a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso, dos quais você participou, buscou a integração curricular entre base comum e parte profissionalizante?

- Mantém a integração curricular
- Mantém Parcialmente a integração curricular
- Não mantém a Integração curricular
- Não conheço a matriz curricular do curso em que atuo

9 – A matriz curricular está organizada para manter a integração curricular?

- Sim
- Não
- Talvez

10– Acontece a integração curricular no curso que você trabalha?

11 – Você tem facilidade para materializar a integração curricular na sua prática docente?

- Muita facilidade
- facilidade
- Pouca facilidade
- Não tem facilidade

12 – A integração curricular promove a melhoria da qualidade da educação?

- Favorece
- Favorece Parcialmente
- Não favorece

13- Você tem apoio para desenvolver atividades integradoras na instituição?

- Sim
- Não
- Talvez

14 - A dinâmica do Instituição de ensino favorece o trabalho da integração curricular?

- Favorece
- Favorece parcialmente
- Não favorece

15 - Você possui alguma formação continuada para atuar em cursos técnicos integrados?

- Sim
- Não
- Talvez

16- Você teve ou tem dificuldades de fazer a integração curricular?

- Sim
- Não
- Talvez

17 - Como você analisa a proposta do ensino profissional integrado ao ensino médio?

- Excelente
- Ótimo
- bom
- Regular

Apêndice II: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, Edneia Rissa de Oliveira, responsável principal pelo projeto de Pesquisa “A integração curricular da educação profissional integrada ao ensino médio em uma unidade da rede federal de ensino”, o qual pertence ao curso de Mestrado da ESE - Porto, venho pelo presente, solicitar autorização do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro para realização da coleta de dados através de questionário com os professores para o trabalho de pesquisa e análise dos PPCs. Com o objetivo compreender o processo de integração do currículo da educação profissional integrada ao ensino médio de um campus da Rede Federal de Ensino. Esta pesquisa está sendo orientada pelo (a) Professor (a) Albertina Paiva

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Edneia Rissa de Oliveira
Pedagoga

De acordo com a realização da pesquisa:

deferido

indeferido

Assinatura do Responsável da instituição

___/___/_____

Anexo II: Durante a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso, dos quais você participou, buscou a integração curricular entre base comum e parte profissionalizante?

Durante a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso, dos quais você participou, buscou a integração curricular entre base comum e parte profissionalizante?	
Professor 1	Parcialmente
Professor 2	Parcialmente
Professor 3	Não
Professor 4	Há a proposta, mas não sua efetivação
Professor 5	Sim
Professor 6	Ainda não participei de elaboração do PPC
Professor 7	Sim
Professor 8	Não, pelo fato que cada área de conhecimento é responsável pelo seu plano de disciplina.
Professor 9	Não, existe a perspectiva desta integração se efetivar nos próximos PPC
Professor 10	participei de PPC com a disciplina Português Instrumental, cujo programa é mais ou menos fixo para todos os cursos, pois visa enfatizar redação técnica.
Professor 11	Não participei
Professor 12	Sim, mesmo que parcialmente
Professor 13	Não participei da criação do PPC do curso em que trabalho.
Professor 14	Tentativas são feitas para proporcionar a integração curricular, contudo muito se fica no papel, em documentos e raramente na prática e no cotidiano dos estudantes.
Professor 15	Sim
Professor 16	Não participei de nenhuma elaboração.
Professor 17	Não participei da elaboração do PPC dos cursos integrados.
Professor 18	Sim, principalmente as áreas da ciência da natureza e suas tecnologias.
Professor 19	Sim
Professor 20	Em certos momentos apenas
Professor 21	Sim
Professor 22	Nem sempre
Professor 23	Não participei da elaboração.
Professor 24	Não houve.
Professor 25	Sim
Professor 26	SIM. COM O OBJETIVO DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO COMO PESSOA HUMANA CRÍTICA E PARTICIPATIVA. OS PREPARANDO PARA AS ÁREAS AFINS.
Professor 27	Em parte
Professor 28	Nunca participei
Professor 29	Não participei.
Professor 30	Sim
Professor 31	Não, apenas cada disciplina, de forma independente estruturou sua própria ementa
Professor 32	Sem opinião
Professor 33	Nunca participei