

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO  
DE CURSO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO  
MÉDIO**

**KATIANA DE LIMA ALVES SILVA**

**Piracicaba, SP  
2018**

# **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

**KATIANA DE LIMA ALVES SILVA**

**Orientadora: Profa. Dra. TÂNIA BARBOSA MARTINS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Piracicaba, SP  
2018**

**DATA DA DEFESA: 22/06/2018**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Tânia Barbosa Martins – UNIMEP (Orientadora)

---

Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichello Cunha (UNIMEP)

---

Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista (CEETEPS)

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito - CRB-8/9128.

S586p	<p>Silva, Katiana de Lima Alves</p> <p>O processo de construção do projeto pedagógico de curso no ensino técnico integrado ao Ensino Médio / Katiana de Lima Alves Silva. – 2018. 130 f. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Tânia Barbosa Martins. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2018.</p> <p>1. Educação - Ensino Médio. 2. Trabalho. 3. Institutos de Pesquisa. I. Martins, Tânia Barbosa. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU – 37</p>
-------	---

## AGRADECIMENTO

Aos meus queridos papai e mamãe, a quem devo minha vida por me ensinar a nunca desistir e pelos exemplos de força e coragem, de amor e honestidade.

Às minhas irmãs Katiúcia, Kalinne, Karinne e Karolinne por estarmos sempre juntas, por sabermos que podemos contar umas com as outras em todos os momentos de nossas vidas e pela alegria que sentimos a cada batalha vencida.

Ao meu companheiro Israel Mendes da Silva, que me incentivou com a sua persistência inabalável, exemplo de superação, disciplina e força de vontade, com certeza uma inspiração para todos desejam superar grandes desafios.

Ao meu filho, Lucas Alves Silva, um ser iluminado que despertou em mim todas as razões para estar aqui neste universo, com seu carinho e amor incondicional.

À minha orientadora, Tânia Barbosa Martins, que acreditou mais em mim do que eu mesma, eu sou grata por todo aprendizado que me proporcionou, por todo apoio, por não me deixar desistir, pela parceria, pelo exemplo de mulher, por me permitir aproveitar do seu conhecimento e hombridade. Sem dúvida alguma, esse texto mesmo com as limitações é o resultado de muita superação, física, emocional, intelectual e profissional.

Aos professores do Núcleo “Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais” que me proporcionam a alegria de conviver e aprender a cada manifestação enriquecida de conhecimentos.

Aos meus colegas que foram tão carinhos e receptivos comigo, em nome da nossa companheira Cláudia Aparecida Colla Taques Ribas que perdeu a vida na luta diária, deixando sua pesquisa incompleta e muita saudade.

À todos os funcionários e professores da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, pelo profissionalismo, atenção e dedicação nas atividades realizadas.

Ao apoio recebido da Capes-Prosop (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) na forma de taxa na mensalidade do mestrado.

## SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANPED-** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BID-** Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BNCC-** Base Nacional Comum Curricular
- CBO-** Classificação Brasileira de Ocupações
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEFET-** Centro Federal de Educação Tecnológica
- CETEB-** Centro Educacional e Tecnológico de Boituva
- CF-** Constituição Federal
- CNCT-** Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCN-** Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEM** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DCNEPTNM** -Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- E-TEC-** Escola Técnica Do Brasil
- EI** – Educação Integrada
- ENEM-** Exame Nacional do Ensino Médio
- ETFs-** Escolas Técnicas Federais
- EM** – Ensino Médio
- EMI** – Ensino Médio Integrado
- EP** – Educação Profissional
- EPT** – Educação Profissional e Tecnológica
- EPTNM** – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- EPTNM-IN** – Educação Profissional Técnica de Nível Médio Articulada e Integrada
- EPTNM-CON** – Educação Profissional Técnica de Nível Médio Articulada Concomitante
- EPTNM-S** – Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente
- EUA-** Estados Unidos da América
- FIC-** Formação Inicial e Continuada
- FHC-** Fernando Henrique Cardoso
- IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB-** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES-** Institutos de Educação Superior

**IFs-** Institutos Federais

**IFSP** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC-** Ministério da Educação e Cultura

**MTE-** Ministério do Trabalho e Emprego

**NAPNE-** Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais

**NSE-** Nova Sociologia da Educação

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**PSDB** – Partido da Social Democracia Brasileira

**PT** – Partido dos Trabalhadores

**PAE-** Programa de Assistência Estudantil

**PDI-** Plano de Desenvolvimento Institucional

**PISA-** Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PPC-** Projeto Pedagógico de Curso

**PROEP-** Programa de Expansão da Educação Profissional

**PRONATEC-** Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**PROEJA-** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

**RCV-** Relação Candidato/Vaga

**REDE** – Programa Rede de Ensino Médio Técnico

**RG-** Relatório de Gestão

**RFEPT-** Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

**RMC-** Relação Matriculados/Concluintes

**SEE/SP** – Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo

**SNA-** Sistema Nacional de aprendizagem

**SENAC-** Serviço Nacional de Aprendizagem

**SENAI-** Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**SETEC** – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

**SISUTEC-** Sistema de Seleção Unificada do Ensino Profissional e Tecnológico

**TAE-** Técnico em assuntos Educacional

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UTFPR-** Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**FIGURAS E GRÁFICOS**

FIGURA 1 - ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO RASILEIRA.....	51
FIGURA 2 - MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO.....	60
FIGURA 3 - RELAÇÃO DE CONCLUINTES E MATRICULADOS DO IFSP.....	87
FIGURA 4 - EVOLUÇÃO OFERTA E DEMANDA DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFSP ENTRE 2011-2015.....	88
FIGURA 5 - EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO DE BOITUVA-SP .....	90
FIGURA 6 - RESUMO DA ESTRUTURA DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM REDES DE COMPUTADORES .....	95
GRÁFICO 1 -ORGANOGRAMA DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO.....	85



**TABELA**

TABELA 1: SERVIDORES DO CAMPUS BOITUVA-IFSP.....91

*Ao Lucas Alves Silva dedico este trabalho.*

## SUMÁRIO

<b>1 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE .....</b>	<b>24</b>
1.1 A relação intrínseca entre as categorias trabalho e educação	24
1.2 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil - EPT	33
1.3 Educação Profissional Técnica De Nível Médio – EPTNM	41
1.4 Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica- RFEPT	44
<b>2 AS TEORIAS DE CURRÍCULO E O CURRÍCULO INTEGRADO .....</b>	<b>49</b>
2.1 Geral das Teorias de Currículo	49
2.2 O Currículo Integrado e as DCNEPTNM no Brasil	59
2.3 Implicações da Base Nacional Comum Curricular nos Projetos de Curso da EPTNM65	
<b>3 CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DO EPTNM-IN NO IFSP .....</b>	<b>71</b>
3.1 Local da Pesquisa	71
3.1.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.	71
3.1.2 Campus Boituva	76
3.2 O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores	79
3.2.1 Projeto Pedagógico de Curso no IFSP	79
3.2.2 Estrutura Curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores	83
3.3 O Processo de Construção e Implementação do PPC do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	85
3.3.1 Coleta de dados e o perfil dos entrevistados	86
3.3.2 A organização do PPC na educação integrada: a articulação entre as áreas básicas e específicas do currículo	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>118</b>



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o processo de construção e implementação do projeto pedagógico do curso (PPC) Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores no *Campus* Boituva, pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, considerando as relações estabelecidas no processo de articulação das áreas básicas e específicas do currículo, com destaque para os desafios, dilemas e conflitos enfrentados pelos envolvidos, bem como as alternativas propostas. A política de educação profissional e tecnológica promovida pelos governos petistas de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff resultou na expansão da rede federal e criação dos institutos federais no ano de 2008 com implicações diretas nos processos de concepções dos currículos dos cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio. Há que destacar que, a partir de 1980, a política curricular destinada ao ensino médio no Brasil é marcada pela descontinuidade de concepções, oscilando entre a formação humana integral e a formação para o exercício profissional. Nas últimas décadas, o discurso predominante dos governos progressistas considera a importância do currículo integrado, porém são inúmeros os impasses vivenciados pelos envolvidos no processo de elaboração e implementação dos projetos pedagógicos de cursos. Tendo isso em vista, analisou-se a trajetória percorrida para a elaboração e implementação do PPC do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores. A investigação fundamenta-se nas bases conceituais da educação profissional, tendo como referência os autores do campo do “trabalho e educação” com destaque para as contribuições de Kuenzer (2007), Saviani (2003, 2008, 2009,2010), Ramos (2005, 2007,2012), Frigotto (2005, 2008, 2012,2014), Ciavatta (2005, 2012), Moura (2007,2013), Ribeiro (2009 2014,2016) e Ferreti (2016). O plano de trabalho incluiu a realização de entrevistas semiestruturadas com os envolvidos no processo de elaboração e implementação do PPC: diretor, pedagogo e professores de formação geral e professores de formação técnica. Conclui-se que existem vários dilemas e desafios vivenciados pelos envolvidos nesse processo, tais como, a intensa dificuldade de construir o currículo integrado baseado na integralização dos componentes curriculares e seus conteúdos, e o insuperável dilema das negociações entre os professores. Há limites no que se refere à

compreensão de educação profissional e educação integrada. Além disso, os esforços de integração entre as áreas específicas e de formação geral são permeados de contradições decorrentes, principalmente, do processo de formação dos profissionais das diversas áreas, específicas e geral, entre outros.

**Palavras-chave:** Educação Profissional de Nível Médio, Trabalho e Educação, Currículo, Instituto Federal.

## ABSTRACT

This research aims to investigate the process of construction and implementation of the pedagogical project of the Technical Integrated High School Course in Computer Networks in Campus Boituva, belonging to the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP), considering the relationships established in the articulation process of the basic and specific areas of the curriculum, highlighting the challenges, dilemmas and conflicts faced by those involved, as well as the alternatives proposed. The policy of professional and technological education promoted by the Portuguese governments of Luís Inácio Lula da Silva and Dilma Rousseff resulted in the expansion of the federal network and creation of the federal institutes in the year of 2008 with direct implications in the processes of conceptions of the curricula of the Technical Courses Integrated to the Teaching Medium. It should be pointed out that, since 1980, the curricular policy for secondary education in Brazil is marked by the discontinuity of conceptions, oscillating between integral human education and training for professional practice. In the last decades, the predominant discourse of the progressive governments considers the importance of the integrated curriculum, but there are innumerable impasses experienced by those involved in the process of elaboration and implementation of the pedagogical projects of courses. With this in view, the trajectory covered for the elaboration and implementation of the PPC of the Technical Course Integrated to High School in Computer Networks was analyzed. The research is based on the conceptual bases of professional education, having as reference the authors of the field of "work and education" with emphasis on the contributions of Kuenzer (2007), Saviani (2003, 2008, 2009,2010), Ramos (2005), 2007), Frigotto (2005, 2008, 2012,2014), Ciavatta (2005, 2012), Moura (2007,2013), Ribeiro (2009 2014,2016) and Ferreti (2016). The work plan included semi-structured interviews with those involved in the PPC design and implementation process: director, teacher and general training teachers and technical training teachers. It is concluded that there are several dilemmas and challenges experienced by those involved in this process, such as the intense difficulty of building the integrated curriculum based on the completion of curricular components and their contents, and the insurmountable dilemma of negotiations between teachers. There are limits to the understanding of vocational education and integrated education. In addition, integration efforts

between specific areas and general training are permeated by contradictions resulting mainly from the training process of professionals from different areas, specific and general, among others.

Keywords: Professional Education, Education and Training, Curriculum, Federal Institute.



## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar o processo de construção e implementação do projeto pedagógico de curso (PPC) no ensino técnico integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, especificamente, no *Campus* Boituva. O estudo da temática tem a finalidade de analisar as relações estabelecidas no processo de articulação das áreas básicas e específicas do currículo, com destaque para as experiências, os desafios, interesses e conflitos dos envolvidos, assim como, as alternativas e soluções propostas nesse processo de construção e implementação do PPC.

A educação profissional tem sido marcada nas últimas décadas por um longo processo de mudanças. Na segunda metade da década de 1990, o movimento das instituições federais de educação profissional e tecnológica buscou promover uma reforma curricular que não se limitasse à elaboração apenas de novos currículos técnicos, mas que se construísse uma nova pedagogia institucional.

A partir desse período houve várias alterações regulamentares que trouxeram a temática para discussão, tais como o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), que institui a proibição da oferta da educação profissional e o ensino médio regular de forma integrada, posteriormente, o decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), revogou o anterior e trouxe ao cenário educacional o tema para o debate entre órgãos de governo, representantes da sociedade, especialistas e pesquisadores da temática, entidades sindicais por meio de audiência e consultas públicas.

A intensificação dos debates sobre educação profissional e tecnológica também ocorre em razão das alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 ((BRASIL, 2008), que regula a organização da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (RFEPT). Considerando essas regulamentações foi necessário reformular as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Ensino Técnico de Nível Médio.

Todas essas mudanças têm instigado vários pesquisadores a estudar os processos de reestruturação da política curricular para a educação profissional e tecnológica com destaque para os Institutos Federais (IFs). Especificamente, Araújo e Hypólito (2016) discutem sobre os sentidos induzidos pela reestruturação da

política curricular para educação profissional e tecnológica, e, como os IFs acolhem os documentos oficiais e como gestores constroem sentidos em seus processos cotidianos de (re)construção dessa política. Neste sentido, os referidos autores concluíram que os documentos impactam a realidade e as práticas pedagógicas de formas diferentes com implicações diretas nas orientações curriculares.

Neste trabalho, a intenção é colaborar com as reflexões acerca do processo de organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, especialmente, do curso técnico integrado ao ensino médio em Redes de Computadores do *Campus* Boituva.

O interesse pelo tema ocorreu após a aprovação no concurso público, em 2010, para o Instituto Federal de São Paulo - IFSP para o cargo de técnica em assuntos educacionais (TAE) para um *Campus* iniciando suas atividades. Há que considerar que, embora o concurso tenha sido realizado para o cargo TAE, assumi a função de pedagoga, pois era a única funcionária com a formação acadêmica. Toda organização pedagógica da instituição foi conduzida por três servidores de um total de seis funcionários técnicos administrativos: 01 diretores, 02 TAEs, (01 pedagoga, 01 com formação em educação física) e 03 assistentes administrativos, mais a colaboração de dois professores.

Naquele período, todo o funcionamento do *Campus* dependia de parceria com a prefeitura municipal, e a chegada de servidores efetivos era o indicativo de que novos cursos precisavam ser criados para a efetiva implantação do *Campus*. Inicialmente, como *Campus* avançado, havia toda dependência à sua Base – *Campus* Salto, já pleno. Apesar do ingresso por concurso público, os conhecimentos acerca da educação profissional e tecnológica eram muito superficiais, então a responsabilidade de conduzir o andamento das atividades e fortalecer a instituição com a oferta de cursos no âmbito da formação profissional foi a princípio o grande desafio.

Adiante, fomos nos apropriando da legislação educacional específica, das orientações regimentais do IFSP e de todas as normativas inerentes àquele universo. Há que ressaltar que mesmo com experiência no exercício da docência na educação básica trabalhar com a educação profissional e tecnológica apresentava-se como um desafio, à medida que o próprio sistema educacional brasileiro não inclui a educação profissional como parte da formação dos educadores.

Observa-se um distanciamento da formação dos profissionais em relação aos conhecimentos necessários para compreender a própria organização da educação profissional e tecnológica, nas suas diferentes formas: articulada: integrada e concomitante e subsequente do nível médio; das tecnologias, dos bacharelados, das engenharias e das licenciaturas no ensino superior; os cursos de formação inicial e continuada, denominados de qualificação profissional; educação de jovens e adultos integrado ao ensino médio e, finalmente, a pós-graduação.

A educação profissional técnica de nível médio, conforme o Art. 36-C, da LDB 9394/1996, pode ser articulada, desenvolvida na forma integrada e concomitante, esta modalidade foi incluída pela Lei nº 11.741/2008, (BRASIL, 2008). A forma integrada é destinada aos alunos egressos do ensino fundamental. Neste caso, os cursos devem ser desenvolvidos em única instituição escolar, por único Projeto Pedagógico de Curso que articule todas as disciplinas, o aluno será conduzido à habilitação profissional técnica de nível médio, podendo exercer a profissão habilitada e continuar nos estudos posteriores. Os cursos na forma articulada concomitante, visa atender o aluno em curso matriculado, simultaneamente, no ensino médio e no ensino técnico na mesma instituição educacional ou em escolas diferentes, os cursos são interdependentes, com PPCs de cursos diferentes. Quando se trata dos cursos da EPTNM na forma subsequente estes destinam-se a qualquer cidadão que tenha concluído o ensino médio.

Há que considerar que, conforme a regulamentação oficial, a prioridade era atender a oferta da educação profissional técnica de nível médio. Inicialmente, os questionamentos referiam-se à construção dos PPCs, à diferença entre um curso de ensino médio integrado e um curso técnico integrado ao ensino médio, o que significava a integração na prática e o que seria necessário realizar durante o processo de elaboração e implementação do PPCs.

Nesse processo, simultaneamente, os profissionais deveriam se apropriar da legislação pertinente à modalidade de ensino, das concepções e princípios norteadores da instituição, da estrutura e organização dos institutos federais, do debate teórico, das normativas institucionais e orientar a construção dos Projetos Pedagógicos de Curso.

Particularmente, na condição de pedagoga, eu fui instigada a buscar conhecer esse universo em construção, assim como, a organização curricular que se

estabelece na relação entre os profissionais envolvidos na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP. Em vista disso, decidi fazer a seleção no mestrado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – PPGE/UNIMEP, no núcleo de pesquisa trabalho docente, formação de professores e políticas educacionais com a finalidade de compreender com maior aprofundamento os impasses em torno da temática.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados em 2008 pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), vinculam-se à rede federal de educação profissional e tecnológica (RFEPT) junto ao Ministério da Educação e constituem-se das seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II.

As instituições que compõem a RFEPT, de acordo com a mesma lei, têm natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, como o prevê o artigo segundo da lei acima citada.

Os institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia devem oferecer com prioridade, os cursos técnicos integrados ao ensino médio ou cursos técnicos, na modalidade educação profissional técnica de nível. Tais instituições assumiram o compromisso com a oferta de 50% das vagas destinadas aos cursos de formação básica, cursos técnicos e técnicos integrados ao ensino médio, destas, 10% seria para atender o público da Educação de Jovens e Adultos, PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade Jovens e Adultos); 20% para licenciaturas; e o restante 30% das vagas para ensino superior: tecnólogos, bacharelados, engenharias e pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado.

Os Institutos federais assemelham-se às Universidades Federais, pois ambas têm como base para o desenvolvimento da educação o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Neste cenário, segundo análise realizada pelos pesquisadores Araújo e Hipólito (2016), a criação dos IFs e a sua expansão apresentam-se como novos elementos de tensionamento das políticas educacionais para Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na perspectiva de uma “nova identidade” para a rede federal, conforme aparece nos documentos de referência do governo:

Para as “políticas da administração federal é fundamental que se consolide a construção, a nosso ver, de um dos mais importantes diferenciais identitários dos Institutos, qual seja, sua capacidade de articular ensino/ciência/tecnologia em sintonia com as demandas do desenvolvimento local e regional, o que implicará necessariamente um embate simbólico de significações e ressignificações dos modelos de educação profissional preexistentes na Rede (Escola Agrotécnica, Escola Vinculada, Cefet, Escola Técnica) e na sua diferenciação do modelo acadêmico da relação ensino/ciência/tecnologia predominante na universidade brasileira, da qual seu corpo docente é originário (PACHECO; PEREIRA e SOBRINHO, 2010, p. 85-86).

Disso decorre a necessidade de investigar o processo de construção da proposta curricular para um curso técnico integrado ao ensino médio e os desafios enfrentados no processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos. Nesta pesquisa, realizaremos a sistematização da bibliografia que trata da concepção de educação profissional e da relação “trabalho e educação” com base em Kuenzer (2007), Saviani (2003, 2008, 2009, 2010), Ramos (2005, 2007, 2012), Frigotto (2005, 2008, 2012, 2014), Ciavatta (2005, 2012), Moura (2007, 2013) Ribeiro (2009, 2014, 2016) e Ferreti (2016). Há que destacar que esses autores tratam em seus estudos do currículo do ensino médio integrado, considerando o processo de articulação das diferentes áreas. Além destes autores, há ainda as contribuições da Veiga (2008, 2012), Hipólito (2008, 2013, 2016), Moreira (2012, 2013), Silva (2009), entre outros.

A revisão de literatura considerou os seguintes temas: institutos federais, educação profissional; cursos técnicos integrados ao ensino médio; currículo e projeto pedagógico de curso, com um breve resgate histórico das teorias curriculares e apreciação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação Básica, DCN para o Ensino Médio, DNC para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, entre outras.

A metodologia inclui entrevistas semiestruturadas com o diretor, pedagogo e seis professores: três são da área de formação geral e três são da área de formação técnica. As entrevistas contemplaram questões sobre o processo de construção e implementação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso Técnico integrado ao ensino médio, as especificidades das áreas básicas e específicas, os desafios, interesses e conflitos dos envolvidos nesse processo e as experiências da equipe na elaboração do PPC, considerando as especificidades dos Institutos Federais (IFs).

A investigação empírica ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, no *Campus* Boituva, no curso Técnico Integrado ao ensino médio em Redes de Computadores, em razão da possibilidade de acompanhar os envolvidos no processo de elaboração do projeto pedagógico de curso até a etapa final da primeira turma formada.

O texto está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo trata da intrínseca relação entre as categorias trabalho e educação e apresenta um panorama geral da educação profissional, especificamente, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, tomando como aporte a legislação educacional brasileira e suas bases de orientação para construção das propostas pedagógicas dos cursos, com enfoque nas origens históricas da educação profissional, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O segundo capítulo aborda uma breve abordagem sobre a historicidade do currículo, caracterizado em diferentes dimensões social, política, econômica e cultural, sob a representação e a influência dos diversos contextos históricos. Além disso, são apresentados os principais influenciadores das teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas do currículo. O texto neste espaço considera as diferentes dimensões e os diversos contextos históricos da construção curricular para que seja possível compreender as atuais políticas curriculares e as suas principais implicações e influências quanto às concepções ideológicas, políticas e sociais em torno da elaboração do currículo integrado sob a perspectiva da instituição, dos gestores e todos servidores envolvido em determinado contexto histórico.

Desta maneira, conhecer o panorama geral das teorias de currículo possibilita uma aproximação com currículo escolar, o qual nos remete-se ao que ensinar na

escola, à grade curricular, disciplinas, conteúdos, finalmente, à organização do conhecimento pelas instituições educacionais, sejam elas escolas, faculdades ou universidades, mas de maneira geral, este é o campo de investigação da teoria do currículo. Este aprofundamento teórico conduz os educadores e todos os profissionais da educação a compreender a subjetividade implícita no processo de construção curricular, e por vezes, as alusões relacionadas aos conflitos em torno de intensas negociações presentes, tanto externa como internamente, durante este movimento de criação do currículo escolar.

O terceiro capítulo trata de percorrer a trajetória do IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e o processo de elaboração dos projetos pedagógicos de cursos, especificamente, o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores, no *Campus* de Boituva. O capítulo trata ainda dos aspectos metodológicos com descrição do trabalho de campo, tais como a coleta de dados e os procedimentos e análise das entrevistas com os envolvidos no processo de elaboração e implementação do PPC.

## 1 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

O presente capítulo apresenta uma breve análise da categoria “trabalho e educação” e um panorama geral sobre a educação profissional e tecnológica no Brasil com destaque para educação profissional técnica de nível médio. Além disso, trata da criação da rede federal de educação, ciência e tecnologia. O objetivo do capítulo refere-se à necessidade de compreender os fundamentos da educação e sua relação intrínseca entre as categorias e as implicações para a educação profissional, especificamente, de nível médio na rede federal.

### 1.1 A relação intrínseca entre as categorias trabalho e educação

As constantes crises do sistema capitalista ocorridas nas últimas décadas têm se caracterizado como parciais e conjunturais<sup>3</sup>, pois conforme destaca Lombardi (2016),<sup>4</sup> neste início de século XXI, estamos vivenciando uma crise estrutural do modo de produção capitalista, mas sem colocar em questão sua totalidade. As alterações econômicas, políticas e sociais ocasionadas em razão das crises têm provocado a reestruturação da organização do trabalho. Tais situações possibilitam novas análises quanto à organização social do trabalho, ao modo de produção, à divisão social de classes, às questões ideológicas, à posição de homem/mulher e de cidadão/cidadã no atual contexto.

Destarte, compreender os mecanismos de sustentação do capitalismo nas últimas décadas e seus desdobramentos torna-se imprescindível para conhecer as condições e relações de trabalho da população que se configuram na sociedade. Neste sentido, o Lombardi (2016, p. 35-36) confere a “constituição das relações sociais específicas do modo de produção capitalista: de um lado, o capitalista que detém a propriedade exclusiva dos meios de produção; de outro lado, o trabalhador, o proletário, que detém a propriedade exclusiva da força de trabalho.”

---

<sup>3</sup> As crises parciais ou conjunturais são características dos ciclos de desenvolvimento econômico e expressam depressões e colapsos mais ou menos profundos, mas que necessariamente não promovem uma transformação profunda, estrutural, das relações econômicas e sociais características de um determinado modo de produção (BOTTIMORE, 1988, pp. 83-85 e 85-89).

<sup>4</sup> LOMBARDI, José Claudinei Org, **Crise capitalista e educação brasileira**, Uberlândia - MG: [s.n.], 2016.



Sinteticamente, os detentores dos meios de produção, os “proprietários livres”, constituem a classe dominante, a burguesia; enquanto os trabalhadores, proprietários da sua força de trabalho, constituem a classe dominada.

Fundado na propriedade privada, o modo de produção capitalista foi se estruturando desde o século XI, suprime o modo de produção feudal e se funda com a acumulação primitiva do capital e, conseqüentemente, no surgimento da propriedade privada dos meios de produção (FRIGOTTO, 2001). Ao longo do processo histórico, o modo de produção capitalista passa por muitas transformações na estrutura do sistema, forçando novas formas de organização, levando a propriedade a se ampliar para acumulação e centralização das riquezas sociais.

Segundo Lombardi; Lucena e Previtali (2014), os estudos marxistas trazem em suas análises a intencionalidade de a burguesia consolidar o desenvolvimento total das forças produtivas, ultrapassando os limites econômicos, políticos e sociais por ela estabelecidos. Neste sentido, Frigotto (2001) adverte que, nos últimos três séculos, o trabalho esteve regulado pelas relações sociais capitalistas e observa que este tem sido o modo de produção social da existência humana.

Essa estrutura se configura, atualmente, no “mercado de trabalho”, consubstanciado no modo de produção por um contrato de compra e venda da força de trabalho. Segundo Saviani (2011, p. 215), “na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital”.

A organização dos bens da produção no modelo atual, dada a concepção ideológica apregoada pelo modo de produção capitalista, é a ideologia liberal, marcada pelo “fetichismo da mercadoria e pela opacidade nas relações sociais”, pois a “verdadeira missão da sociedade burguesa é criar o mercado mundial, pelo menos em suas grandes linhas, assim como uma produção condicionada pelo mercado mundial” (MÉSZÁROS, 2014).

Com o capital mundializado, a “mercadoria se torna misteriosa ao encobrir as características sociais do trabalho humano” (LOMBARDI, 2017), tornando cada vez mais cadente a oposição inconciliável de classes, num cenário em que a burguesia busca construir uma nova sociedade controlada, mas com a sensação de liberdade, apregoando que através do livre arbítrio qualquer trabalhador poderá alcançar os desejados bens de consumo, entretanto, resta ao indivíduo, desprovido da

propriedade, vender a própria força de trabalho, comprada como mercadoria viva (LUCENA et al., 2014).

A resignificação ideológica burguesa de projeto de homem e sociedade a entende, em concepção oposta, como um processo social através do qual a própria história chegou ao fim, um projeto de homem e sociedade manifestado na negação dos conflitos de classes entendidos como anomias sociais. A globalização é entendida em um caráter propagandístico e ideológico, simbolizada por uma construção social nova e neutra, um modelo de eficiência social, cujas bases estão no positivismo durkheimiano (PREVITALI *et al.*, 2017).

Os fundamentos que embasam o debate sobre o mundo do trabalho nos séculos XX e XXI incorrem na intensificação da circulação de mercadorias no contexto de que já não há fronteiras entre as nações, há reconstrução das ideologias e, quando há quebra de barreiras entre as pessoas, todos podem ser/ter o que quiserem, de forma que o aprofundamento quanto à negação de conflito de classes e ao processo de agravamento da alienação fortalece o discurso conservador da minoria detentora do capital, determinando as condições de vida de toda a população.

A categoria trabalho, numa conjuntura macro de análise, influencia os países capitalistas em qualquer forma de organização social, como destaca Barbosa (2017), entretanto, é preciso destacar o desenvolvimento e as transformações na organização do trabalho desde a Revolução Industrial, assim como as primeiras manifestações dos trabalhadores, principalmente mulheres e crianças, acerca da limitação da duração do tempo de trabalho e suas consequências, ocasionando doenças e mortes por conta do trabalho excessivo e suas péssimas condições (PREVITALI *et al.*, 2017).

Brevemente alguns apontamentos históricos podem facilitar a compreensão da trajetória deste tempo de mudanças quanto à organização social do trabalho produtivo, pois a Revolução Industrial, além de determinar novas relações no modo de produção, foi marcada pela extrema exploração do trabalho humano, sem observância à dignidade do trabalhador. Assim, estruturalmente, a redefinição das forças políticas e sociais torna-se fortemente influenciada pelos proprietários dos meios de produção e pela intervenção do Estado.

A grande Revolução Industrial começou a partir de 1760, na Inglaterra, no setor da indústria têxtil; o trabalho que nas corporações de ofício era realizado por artífices passa a ser um trabalho repetitivo, desqualificado e prolongado. Esse pioneirismo inglês, invenções de máquinas e consequente passagem da manufatura para a maquinofatura, desencadeia uma extrema mudança nos métodos de trabalho e nas relações entre patrões e trabalhadores. Essa situação teve como resultado a formação de um sistema de antagonismo entre a classe operária, detentora apenas da força de trabalho, e a burguesia, detentora do capital; de um lado, buscava-se uma remuneração justa pelo trabalho e, de outro, procurava-se pagar o menor valor possível, sem qualquer preocupação com as condições de trabalho da classe proletária (BARBOSA In. PREVITALI *et al.*, 2017b).

A escravidão, a servidão e o trabalho assalariado são considerados, neste período, formas de trabalho marcadas pela exploração, que negaram, historicamente, aos indivíduos o direito a uma vida digna. Marx e Engels (1999) explicitam em seus estudos como as instituições capitalistas se utilizam da exploração do trabalho humano para fortalecer os proprietários do modo de produção à custa do abuso da força de trabalho do proletariado e denunciam, por meio do Manifesto Comunista<sup>5</sup> (MARX; ENGELS, 1999), a situação deplorável dos trabalhadores e seu descontentamento com a forma desumana de exploração do trabalho pela classe burguesa. Marx e Engels (1999) acreditavam que, somente, pela Revolução dos trabalhadores seria possível “substituir a ordem social”, suprimir o sistema capitalista de produção, cujo fundamento é a liberdade individual, a propriedade privada e a liberdade contratual, pelo Socialismo. Desta forma, o Estado deteria a propriedade e os meios de produção, culminando na verdadeira liberdade dos trabalhadores e em novas condições sociais.

Os escritos de Marx e Engels influenciaram, determinantemente, na mobilização dos trabalhadores na luta por melhores condições de trabalho, com destaque naquele momento histórico para a redução da carga horária e a melhoria nas condições de trabalho. Neste sentido, o Estado inicia uma movimentação no intuito de criar normas quanto à duração razoável do trabalho, principalmente, após

---

<sup>5</sup> A primeira identificação pública de Marx e Engels como os autores do *Manifesto* deve-se a George J. Harney, na apresentação da tradução inglesa do documento, preparada por Helen MacFarlane e divulgada no periódico cartista *Red Republican* (novembro de 1850). (João Paulo Netto, acesso em 03 de maio de 2018, <https://marxismo21.org/jose-paulo-netto> O *Manifesto* expressa, no plano teórico-político, esta marcante viragem histórica: é nele que se apresenta, pela primeira vez, um projeto socio-político explícita e organicamente integrado a uma *perspectiva de classe*, nela embasado. O movimento prático-político que propiciou ao proletariado, em nível histórico universal, o seu autorreconhecimento como sujeito autônomo, refrata-se no documento programático da *Liga*: o protagonismo que o proletariado *praticamente* assume a partir de 1848 está prefigurado/configurado *teoricamente* no *Manifesto* (NETTO, 2011).

a Igreja Católica, por meio do Papa Leão XIII, publicar um documento intitulado Encíclica *Rerum Novarum*, que apregoava o “direito de os trabalhadores se unirem em sindicatos, mas rejeitava o socialismo de Karl Marx, pois defendia o direito à propriedade privada, fruto do trabalho humano e, portanto, seriam desastrosas as consequências da proposta socialista” (BARBOSA, 2017).

O temor, contudo, pairava sobre a possibilidade de um caos social, de maneira que conter os trabalhadores garantindo condições básicas mínimas, por meio da intervenção do Estado, e criando normas que impusesse limites na duração do trabalho, observando em regra condições específicas, como a condição pessoal do trabalhador, a profissão e os riscos a que é exposto.

(...) começa a se consolidar a intervenção do Estado, com a criação de leis de proteção ao trabalhador e, em 1919, foi criada a Organização Internacional do Trabalho – OIT, uma agência multilateral, de representação paritária de governos dos Estados–membros e de organizações de empregadores e de trabalhadores, ligada à ONU, especializada nas questões do trabalho. Em 1948, foi adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, inspirada em Locke, passando por Rousseau, sob o lema de que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direito.”.

A consequente consolidação do modo de produção capitalista em meio a sucessivas crises e redefinições estruturais provoca a intensificação da acumulação do capital por grandes corporações, que passam a tencionar o controle do capital financeiro e globalizado à custa da concentração das riquezas por uma minoria de países centrais, ao tempo em que os países periféricos ou em desenvolvimento ampliam sua condição de pobreza e dependência de órgãos criados para manutenção do equilíbrio econômico, através de agências financeiras como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, ambos criados em 1944 e 1945, respectivamente.

O processo de reestruturação produtiva no mundo do trabalho é redefinido por meio de um novo liberalismo, afirma Lucena (2017). Na primeira metade do século XX, após a crise econômica internacional, desenvolveram-se formas diferentes de acumulação do capital, precedendo o contexto de mundialização da reprodução do capital na forma financeira. O referido autor destaca a intensificação das “contradições inerentes à própria lógica reprodutiva, que implicaram a construção de crises cíclicas econômicas que afetaram o planeta em sua totalidade, acirrando os conflitos e as lutas de classes” (PREVITALI *et al.*, 2017b, p. 55).

A manutenção do controle financeiro pelos detentores do poder foi alicerçada nos “processos cumulativos do capital<sup>6</sup>” financeiro pelos países centrais em detrimento da elevação da pobreza e da supressão de frações de classe burguesas nos países periféricos. Assim, o desemprego e a precarização do trabalho no final do século XX e início do século XXI atingem os países periféricos, “deixando um rastro de pobreza e de exclusão, vinculado aos desdobramentos sociais do processo de crises cíclicas econômicas no capitalismo”. (PREVITALI *et al.*, 2017b)

A evolução da construção do trabalho nas sociedades tem determinado as relações sociais, de modo que as condições de vida dos trabalhadores estão relacionadas ao acesso ao emprego e renda, aos direitos sociais e previdenciários, que garantem a dignidade da vida humana e, de forma geral, a pacificação econômica e a harmonia social. Contudo, a estrutura do sistema capitalista contemporâneo, cada vez mais selvagem, induz a sociedade a aumentar incessantemente a produção de mercadorias, a expansão do espaço da acumulação, a revolução técnica ou desenvolvimento tecnológico, realidade que representa os setores econômicos. E as empresas, transformadas em monopólios e oligopólios, estão cada vez mais inter-relacionadas, estabelecendo uma teia de relações de intermediação e de prestação de serviços de apoio aos negócios vinculados à política e ao Estado moderno, a serviço da classe dominante (LOMBARDI, 2016).

A expansão revolucionária das tecnologias da informação e da comunicação ao tempo que favorecem a disseminação das informações, potencializa uma nova engrenagem na organização do trabalho, balizando instabilidades econômicas e sociais, alterando, inclusive, o modo de vida das pessoas tanto de tempo de trabalho como de não trabalho. Neste sentido, a constituição da sociedade da informação ou da sociedade do conhecimento<sup>7</sup> apontaria para a predominância de condições iguais

---

<sup>6</sup> Os processos acumulativos do capital são entendidos em uma dinâmica classista através da qual a eficiência empresarial omite sua expressão contrária, ou seja, o desemprego acompanhado da pauperização das condições de vida de milhares de seres humanos (LUCENA; LIMA; PREVITALI, 2017).

<sup>7</sup> Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação. Entre outros efeitos, essa situação produz um efeito bastante preciso: o poder econômico baseia-se na posse de informações e, portanto, essas se tornam secretas e constituem

entre os povos, “abolindo os trabalhos cansativos, mecânicos e alienados, difundindo as atividades da cultura e do espírito”, segundo Barbosa (2017). Entretanto, poderemos estar mais próximos da barbárie “com o desemprego e a intensificação de conflitos” mais desconectados de fins humanos. Segundo Chauí (2003), essa *sociedade de conhecimento* “é regida pela lógica do mercado, sobretudo o financeiro, não sendo propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural” (CHAUÍ, 2003, p. 8-9).

O contexto da sociedade capitalista, sua estrutura de poder e organização põem-se em detrimento das forças sociais em que a predominância da divisão de classes e a acumulação das riquezas estão cada vez mais postas a serviço de alguns, ironicamente, empoderados ou dotados de capacidade, em conformidade com os fundamentos neoliberais e globalizados, conforme esclarece Silva Junior (2014). O autor relata que o desenvolvimento do capitalismo legitima “a ideologia da inexorabilidade”, ou seja, a criação da “ideologia da integração ao capitalismo mundializado e à servidão financeira” em nome do avanço das tecnologias e da eficiência do trabalho realizado pelos organismos representantes do mercado financeiro internacionalizado e com apoio dos estados nacionais.

A intensificação das privatizações e da mercantilização dos serviços sociais constitui a realidade concreta da sociedade globalizada e neoliberal, conforme destaca Tonet (2014), ao ressaltar a interferência da economia na política em todas as dimensões sociais. No que se refere à educação, é perceptível a presença da interferência econômica quando se observam os ditames dos organismos econômico-financeiros internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, tanto no financiamento de reformas educacionais quanto no estabelecimento de metas e resultados estabelecidos para educação, mundialmente.

Silva (2009) explana que os países beneficiados pelos financiamentos internacionais são pressionados pelos governos nacionais a estabelecer compromissos com metas econômicas, relação cada vez mais complexa que

---

um campo de competição econômica e militar sem precedentes, ao mesmo tempo em que, necessariamente, bloqueiam poderes democráticos, os quais se baseiam no direito à informação, tanto o direito de obtê-las como o de produzi-las e fazê-las circular socialmente. (CHAUÍ, 2003, p. 8)

compromete os programas sociais dos países devedores e produz dependência ao capital financeiro internacional.

No Brasil, esta nova etapa de transformação da economia se associa à reforma do Estado<sup>8</sup>, que está diretamente relacionada ao fim da intervenção das instituições estatais voltadas ao desenvolvimento das inovações tecnológicas e gerenciais. Em consequência, há uma redução do crescimento da economia nacional, forçando a sociedade civil a se adaptar à abertura do mercado internacional, à mundialização do capital, assim permitindo ao setor privado participar de todos os setores públicos, desde os serviços básicos de atendimento à população, como educação, aos mais complexos da economia pública, como a privatização das grandes empresas responsáveis pelas riquezas naturais da nação.

O novo ciclo de desenvolvimento estabelece um pacto social e uma sociabilidade para os cidadãos brasileiros.

Diferente é o entendimento da globalização pelos intelectuais burgueses. A ressignificação ideológica burguesa de projeto de homem e sociedade a entende, em concepção oposta à anterior, como um processo social através do qual a própria história chegou ao fim, um projeto de homem e sociedade manifestado na negação dos conflitos de classes, entendidos como anomias sociais. (LUCENA; LUCENA, 2017)

À medida que o governo brasileiro se submete ao conjunto de condicionalidades prescritas pelo *Consenso de Washington*<sup>9</sup>, aceita a conduta de introduzir no âmbito das instituições públicas sociais os princípios concernentes às atividades de livre mercado, propõe-se à prática de suprimir a cultura de direitos sociais pela cultura dos negócios comerciais, mas se apresentando com a finalidade de ajustar as políticas públicas sociais à modernidade externa (SILVA, 2009). Nesta lógica, assiste-se ao distanciamento da implementação de políticas públicas sociais comprometidas com a formação integral e crítica dos indivíduos em detrimento da

---

<sup>8</sup> A partir de 1995, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sob o comando de Luís Carlos Bresser Pereira, apresentou o Plano Diretor da Reforma do Estado e sinalizou modificações estruturais na administração pública com a finalidade de introduzir outro padrão de funcionamento das instituições públicas com base em três eixos: gestão, financiamento e avaliação. (BRASIL, 1995 In: SILVA, 2009)).

<sup>9</sup> Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. As conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de "Consenso de Washington". Disponível em [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33191588/nog94-cons-washn.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528416496&Signature=MS6yq6%2BBit4MHYzTdEyS3u7YajM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D0\\_CONSENSO\\_DE\\_WASHINGTON\\_A\\_visao\\_neolibe.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33191588/nog94-cons-washn.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528416496&Signature=MS6yq6%2BBit4MHYzTdEyS3u7YajM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D0_CONSENSO_DE_WASHINGTON_A_visao_neolibe.pdf)

formação pragmática, voltada prioritariamente para atender as necessidades do mercado de trabalho.

Essa realidade inviabiliza um processo de construção de conhecimentos fundado na conscientização crítica da realidade de classes, dos princípios fundantes da organização do trabalho e das principais características que se instalam nas políticas educacionais voltadas a equalizar educação e trabalho diante das reais necessidades dos indivíduos.

Mészáros (2002), ao traçar os problemas oriundos do trabalho na sociedade capitalista contemporânea, afirma que um dos pontos cruciais entre empregados e empregadores é a duração do trabalho, pois a classe detentora do capital sempre primou pelo lucro, ou seja, por mais tempo dedicado à produção; para a classe trabalhadora, o tempo de não trabalho para realização de outras atividades é primordial, daí emanando os conflitos de classe inevitáveis. Esta trajetória pensada e traçada pelos capitalistas deve ocorrer sob a perspectiva do mercado, cabendo ao Estado, conforme entendeu Adam Smith, ofertar uma educação mínima para os trabalhadores “a fim de evitar a degradação completa da massa do povo, originada pela divisão do trabalho”.

No interior do sistema social, as instituições educacionais e seus sacerdotes, os professores, desenvolvem um trabalho contínuo e sutil para a conservação da estrutura de poder e, em geral, da desigualdade social existente. Duas são as principais funções conservadoras atribuídas à escola e aos professores: a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com seu futuro papel de subordinado (TRAGTENBERG, 1978, p. 29).

Neste sistema, apregoa-se que todos podem ascender para a classe detentora dos bens de produção, mas isso só será possível com bons empregos, bons salários (LUCENA; LIMA; PREVITALI, 2017), e lograr tal espaço no mundo corporativo e financeiro como este está diretamente relacionado à boa educação e aos títulos por ela oferecidos, conforme salienta Tragtenberg (1978).

Segundo Lima (2017), é preciso reconhecer o trabalho como categoria central na constituição do homem, desta forma, como princípio educativo, incumbido de buscar a emancipação de toda a sociedade, mas, prioritariamente, daqueles pertencentes à classe operária, vinculados ao trabalho alienado e à dominação do capital. Paulatinamente, torna-se necessário afastar-se da construção ideológica em



que prevalece a distinção trabalho/instrução ou trabalho manual/trabalho intelectual como produto da divisão social do trabalho capitalista, concepções em que o trabalhador se torna objeto, coisa, instrumento da máquina, força de trabalho, parte do capital submetida, dominada e alienada, como destacam Lukács e Meszáros.

## 1.2 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil - EPT

Indiscutivelmente, a educação profissional no Brasil, ao longo do seu desenvolvimento, tem sido destinada aos filhos da classe trabalhadora ou para atender o mercado de trabalho carente de mão de obra barata. Diferentemente, a educação das ciências, das artes e das letras sempre se voltou a uma parcela privilegiada da população. Esta dualidade característica da política educacional ainda persiste e carece de ser superada por meio de políticas públicas estruturais comprometidas com toda sociedade e adequadas à formação da classe trabalhadora brasileira no sentido de sua autonomia e emancipação.

Neste sentido, as discussões construídas em torno da educação integrada destinadas aos jovens brasileiros, baseada nos princípios da politecnia com defesa do “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140) para formação básica e sem a previsão de habilitar para o exercício de profissões específicas, <sup>10</sup>tiveram contínuas alterações na estrutura e organização educacional brasileira e, conseqüentemente, na educação profissional e nas instituições responsáveis pela sua oferta para que se tornassem aptas a atender os interesses de cada época.

No caso do ensino médio e da educação profissional, a visão dualista expressa, historicamente, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, e a característica fragmentação estrutural da organização dos conhecimentos com a separação entre a educação geral, preparatória aos estudos superiores, e a preparação imediata voltada atender às exigências produtivas do mercado torna-se mais evidente em determinados momentos históricos. Segundo Posser; Almeida; Moll, (2016), introduziu-se a Lei Orgânica do Ensino Industrial,

---

<sup>10</sup> Os processos acumulativos do capital são entendidos em uma dinâmica classista através da qual a eficiência empresarial omite sua expressão contrária, ou seja, o desemprego acompanhado da pauperização das condições de vida de milhares de seres humanos (LUCENA; LIMA; PREVITALI, 2017).

ocorre na década de 1940, refletindo a decisão governamental de promover profundas alterações na organização do ensino técnico, passou a ser organizado como um sistema e os cursos, reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Ainda neste período, ressaltam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) o caráter acadêmico, propedêutico e aristocrático das Leis Orgânicas<sup>11</sup> para o Ensino Secundário, o Colegial. Distanciando-se deste entendimento, a reforma do Ensino Profissional passa a ser organizada de forma a atender os ramos da economia, pelo trabalho desenvolvido pelas redes municipais, estaduais, federais, o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e por escolas isoladas. O Ensino Profissional apresenta o mesmo nível de equivalência do Colegial, entretanto, segundo Moura (2007), “não habilitava para o ingresso no ensino superior, com isso, surge aí uma primeira possibilidade de aproximação entre os ramos colegial e profissionalizante, por meio de exames de adaptação”.

A organização do ensino em etapas abrange a educação básica e ensino superior, neste período, com a Reforma Capanema, a educação básica ficou estruturada em ensino primário e secundário, dividido em ginásial e colegial ou profissionalizante. Com propostas diferentes para a etapa de 2º grau, o Colegial assume um caráter científico e clássico, voltado para o acesso ao ensino superior, e o profissionalizante, para a formação de trabalhadores. Segundo Moura (2007), esta abordagem proposta organiza a educação em: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual), prevalecendo o caráter dualista da educação.

Nesta lógica, há uma profunda distinção entre o ensino colegial e o ensino profissionalizante: o primeiro, de caráter científico, é voltado para formação dos intelectuais, parcela privilegiada da população, elite econômica; e o segundo, de caráter operacional, manual, é voltado aos filhos dos trabalhadores. Esta dualidade impulsiona discussão da oferta do ensino público e privado, enquanto alguns setores populares e populistas pleiteavam, entre outros aspectos, a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário) e a equivalência entre Ensino Médio (EM), propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência entre ambos; outros reivindicavam o afastamento do Estado, tornando o ensino sob a

---

<sup>11</sup> Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos. Acesso em maio de 2018. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>

responsabilidade de instituições privadas, conforme os interesses das escolas de aprendizagem representantes da indústria (FREITAG, 1979).

Concomitantemente, alguns intelectuais levantam discussões sobre a organização de sistema escolar único, laico, público e obrigatório para todos fundamentados nos ideais da Educação Integral, cujas ideias foram apresentadas por meio do documento intitulado Manifesto dos Pioneiros, escrito em 1932 (POSSER; ALMEIDA; MOLL, 2016).

Em meio aos conflitos políticos, econômicos e ideológicos, somente em 1961, com a promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024, são regulamentados todos os níveis e modalidades, a partir daí, o ensino de caráter acadêmico e o ensino profissional se equivalem. Tais ações tinham como finalidade superar a dualidade na educação, pois todos teriam as mesmas possibilidades para ingressar no ensino superior. Entretanto, conforme Moura (2008), na prática esta perspectiva se tornava cada vez mais distante, pois a organização curricular correspondente a cada etapa formava estudantes com vistas a atender a estrutura socioeconômica estabelecida na época em detrimento da preparação para o ingresso no ensino superior.

Em 1964, ao tempo que o país sofre o golpe civil militar, também vive um período denominado de “Milagre Econômico” entre os anos de 1968 e 1973, período em que a política educacional reflete as contradições da sociedade e se direciona, predominantemente, para atender as exigências de acumulação do capital. Neste sentido, Frigotto, Ciavatta, Ramos (2012) “retratam que a formação profissional se torna campo de mediações da prática educativa no sentido de responder às condições gerais do capitalismo”.

Nesta lógica, a Lei n. 5.524, de 05 de novembro de 1968, regulamenta a profissão de técnico de nível médio e, em 1971, a Lei n. 5.692, 11 de agosto de 1971, torna a profissionalização compulsória para o ensino secundário, o que promove uma profunda reformulação na educação básica. Segundo Moura (2007), a educação básica foi transformada abrangendo o 1º grau: primário e o ginásial e o 2º grau: o colegial com o fim do exame de admissão ao ginásio e ampliação da escolarização inicial. Tais medidas contribuíram para elevação da escolaridade da população, no entanto, é importante ressaltar que esta foi uma ação política a fim de

atender às demandas educacionais das classes populares que reivindicavam por mais vagas no ensino superior.

De acordo com Ferreti (2016), este modelo de 2º grau se revelou, inviável uma vez que não houve investimento necessário na infraestrutura e não foram contratados profissionais qualificados, de forma que, os estados e municípios atendessem as prerrogativas da lei, inclusive, não houve aceitação da população que frequentava as escolas privadas interessada no ingresso no ensino superior, o que, inevitavelmente, levou à criação da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que extingue a profissionalização obrigatória no 2º grau.

Em relação às Escolas Técnicas Federais – ETFs, neste período observa-se um aumento do seu reconhecimento pela sociedade, conforme, Frigotto (2012), sendo a oferta de educação profissional sua principal atividade, as ETFs tinham toda a estrutura necessária e profissionais qualificados na formação de habilitações profissionais específicas.

A década de 1980, marcada por profundos debates e luta em prol da democracia e o pleno exercício de cidadania, representa para a educação nacional um ideal político de democratização para o Estado brasileiro, tendo em vista a construção do processo social-democrático por meio da participação popular e valorização do pensamento crítico. Os cenários políticos, econômico e social foram marcados pela mobilização da sociedade brasileira para constituição de políticas educacionais no sentido de contribuir com a superação das diversas formas de desigualdade que assolavam a população Pós-Ditadura Militar.

O processo político-democrático no Brasil torna-se institucionalizado com a construção da Constituição Federal de 1988 - CF, “A Constituição Cidadã”, com forte participação popular, e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A CF de 1988 em seu Art. 205 estabelece “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, corrobora como princípio e finalidade da educação no Art. 2º.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, aprovada em 26 de dezembro de 1996, regulamenta a educação escolar baseada nos princípios de gestão democrática, autonomia pedagógica das instituições escolares, a

ampliação do ensino superior, a obrigatoriedade da educação básica. Moll (2017) destaca o caráter minimalista e ambíguo da LDB, em geral quando se trata da Educação Profissional, pois não se apresenta na estrutura da educação regular estabelecida nos dois níveis, educação básica e educação superior. Neste sentido, há que considerar que o ensino profissional é tratado no § 2º do Artigo 36 da Lei, que estabelece: “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, assim como o Artigo 40, que institui “a educação profissional desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

Apesar da construção da nova LDB realizar-se em um espaço possível de resgate à função formativa da educação e à formação profissional especializada acrescida à educação básica, conforme observou Frigotto, Ciavatta, Ramos (2012), sob um processo de debates e de discussões baseado nos fundamentos da educação unitária de Gramsci<sup>12</sup> e o conceito de politecnia em vista de propor um ensino médio de formação integral a partir trabalho como princípio educativo, não teve o tratamento necessário no documento da nova LDB.

Desse modo, apesar de todas as discussões e envolvimento da sociedade e especialistas da área da educação, o Projeto de Lei Darcy Ribeiro, então aprovado e que levou à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996, pela n. 9.394, substituiu o projeto de lei encaminhado ao congresso nacional por Jorge Hage, que representava os interesses da sociedade. A abordagem dada à Educação Profissional de nível médio e sua relação com Ensino Médio apresentam-se de forma ampla e generalizada, sendo a normatização da EP - Educação Profissional tratada, posteriormente, por meio do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, assinado pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso.

De acordo com Garcia (2013), a reforma da EP proposta pelo Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, separa completamente o EM e EP e materializa-se

---

<sup>12</sup> Dias (2015, p 74) evidencia que a apropriação de Gramsci do conceito de escola única do trabalho se deveu à influência e à interlocução com a militância comunista na Rússia. Gramsci, no entanto, não apenas se apropriou como fez uma interpretação e ressignificação própria e adequada à realidade italiana. Em outras palavras, foi orgânico e tornou “unitária” uma concepção de mundo, como ele próprio diz: “não se pode ser filósofo – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da própria historicidade” (GRAMSCI, 2011a, Caderno 11, p. 95).

com o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), como principal mecanismo, com o apoio de empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O acordo entre o governo FHC e BID previa, por meio do PROEP, a reestruturação da “Rede desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional”. (MOURA, 2007, p. 20).

Segundo Ferreti (2016), alguns dos intelectuais contrários à concepção do decreto 2.208/97, especificamente em relação ao impedimento da oferta da educação profissional de nível médio regular, na forma integrada, foram incorporados ao MEC, já no governo Luís Inácio Lula da Silva, eleito em 2003, considerados progressistas e defensores da educação profissional técnica de nível médio baseada nos fundamentos da *onmilateralidade*, pública, gratuita e integral, passaram a auxiliar na criação do decreto n. 5.154, de 2004, que revogou o anterior.

A partir daí, afirma Garcia (2013), a luta gira em torno do resgate da indissociabilidade entre o EM e EP, na criação de debates quanto à articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia em busca da superação do dualismo, entre a cultura geral e técnica, sob a perspectiva do conceito de politecnia.

Figura 1 - ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

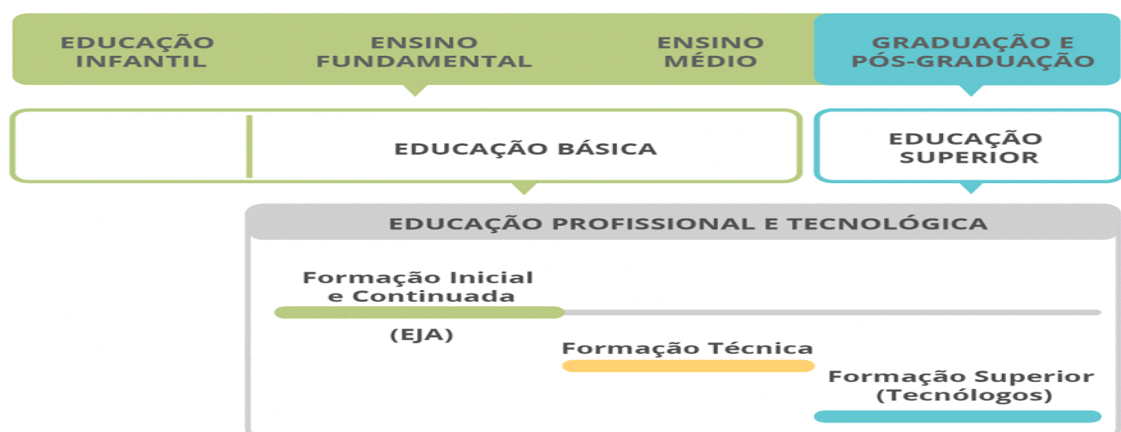


Figura 1 BRASIL/ MEC (2017),

Em virtude da aprovação do decreto 5.154 de 2004, foram feitas alterações na LDB n. 9394/96, a regularização ocorre com a Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar,

institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”. (BRASIL, 1996). A estrutura da Educação Brasileira está organizada conforme a Figura 1.

Entre as alterações decorrentes destas medidas, está a Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que regula a organização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), sua estrutura e organização será detalhada mais adiante no texto.

Após ser sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), acirraram-se os debates em relação ao Ensino Médio, e logo após aprovação do Decreto n. 5.154/2004, foram realizados Seminários Nacionais para reestruturação e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para Educação Profissional de Nível Médio, publicadas, respectivamente, pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CEB 02/2012 e Resolução CNE/CEB 06/2012).

Apesar das contradições inerentes ao processo educacional constituído, há que destacar que para educação profissional técnica de nível médio, é preciso reconhecer a necessidade de um ensino médio capaz de superar a dualidade do ensino entre a formação profissional e a formação geral.

A discussão sobre as finalidades do ensino médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. (Documento Base, MEC, 2007).

No período entre 2004 e 2010, foram realizados seminários nacionais de educação profissional pelo Brasil, com a participação de diversas organizações públicas, privadas e entidades sociais representativas, com a finalidade de estabelecer ações estratégicas para construção de uma política concreta de Educação Básica em vista da elevação do padrão de qualidade das escolas públicas e propiciar a (re)construção dos princípios científicos gerais associados aos eixos

estruturantes trabalho e educação, em busca de superar as discrepâncias educacionais existentes e promover a emancipação dos jovens em formação.

O Documento Base para educação profissional técnica de nível médio resulta das discussões que ocorriam sobre a crise no ensino médio e o surgimento de possibilidades mais viáveis para sua reestruturação com base nas concepções e princípios da educação integrada, politécnica e omnilateral, pública, gratuita, laica e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros, independentemente da sua origem. O Documento apresenta quais condições podem provocar mudanças concretas no cenário caótico do ensino médio das escolas públicas no Brasil.

De forma geral, o Documento Base para Educação Profissional Técnica de Nível Médio fundamenta-se em eixos estruturais para oferta da última etapa da educação básica, considerados pelos pesquisadores bases essenciais para atender as peculiaridades da população brasileira e sua conjuntura em vista de estruturar o ensino médio voltado à formação integral dos jovens.

O processo de debates aconteceu antes das alterações da LDB quanto à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluído pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, e a Lei n. 11.892, 29 de dezembro de 2008, de criação dos institutos federais. As discussões mediadas nestes destaques visualizam a organização do ensino médio no sentido da educação integrada: a articulação entre as políticas setoriais do Estado Brasileiro, interação entre o MEC e os sistemas de ensino; Financiamento, Quadro Docente Próprio e sua Formação. No âmbito da Concepção e Princípios da Educação Integral, há no discurso oficial uma aproximação, ainda que contraditória diante da realidade objetivada, aos fundamentos pedagógicos, Formação Humana Integral, Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura; e como categorias indissociáveis, a Formação Humana, o Trabalho como Princípio Educativo, a Pesquisa como Princípio Pedagógico, o Trabalho de Produção do Conhecimento e, finalmente, fundamentos para a construção integrada de um projeto político-pedagógico.

No bojo de tantas alterações, é necessário e urgente compreender como elas chegam ao interior da escola junto aos profissionais da educação, assim como para comunidade escolar, responsáveis no processo de construção dos projetos pedagógicos dos cursos e, finalmente, como a organização curricular por meio da



prática educativa é materializada para aproximadamente oito milhões de estudantes matriculados no EM e EPTNM.

### 1.3 Educação Profissional Técnica De Nível Médio – EPTNM

As questões de dualidade e fragmentação no ensino médio e na educação profissional, conforme Ciavatta e Ramos (2011), são expressões da atualidade cujas raízes podem ser identificadas ao longo de toda história da educação como se observou na estrutura da sociedade de classes e de implantação do capitalismo, abordada anteriormente. Em se tratando da educação profissional técnica de nível médio, evidencia-se certo agravamento no sentido de disputa, reafirma as autoras, uma vez que os interesses econômicos ou interesses nos públicos para oferta da EPTNM privada impulsionam para uma concepção aproximada da formação imediata reduzida ao exercício da profissão, enquanto na outra ponta, há uma luta por priorizar os fundamentos da educação integrada com a finalidade de propiciar a travessia acidentada para a educação unitária, omnilateral, politécnica, entre o ensino médio e a educação profissional como política pública. (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

A relação Trabalho e Educação torna-se campo de pesquisa pelo Grupo de Trabalho 09 da ANPED<sup>13</sup> (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), criado em 1981, e se deve ao fato de este ter se pautado em duas preocupações centrais: “entender o mundo do trabalho como processo educativo [...] e identificar os espaços de contradição que engendram a construção de uma nova pedagogia comprometida com os interesses da classe trabalhadora” (TREIN; CIAVATTA, 2003, p. 143).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme o Art. 36-B, será desenvolvida nas seguintes formas: articulada com o ensino médio, concomitante ou integrada; subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino

---

<sup>13</sup> A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Disponível o acesso em maio/de 2018

médio. Em se tratando, especificamente, da forma integrada, ela se destina aos concluintes do ensino fundamental, de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional específica, ofertada em uma instituição de ensino, único projeto pedagógico e matrícula única do aluno como etapa final da educação básica, habilitando-o ao prosseguimento dos estudos posteriores, conforme Art. 36-C da LDB, 9394/1996.

Como já abordado anteriormente, a promulgação do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) estabelece um marco nos rumos da EPTNM à medida que traz a possibilidade da oferta do ensino médio integrado (EMI) e, leva muitos profissionais neste campo de estudos e pesquisas a retomar os debates quanto à perspectiva teórica fundamentada nas bases conceituais quanto ao EMI estruturada no trabalho como princípio educativo, no conceito de formação politécnica, articulada nos eixos da ciência, da tecnologia e da cultura, salienta Silva, 2017.

Esta inquietação é intensificada ao analisar os componentes curriculares, atualmente constituídos e enraizados nos currículos dos cursos técnicos integrados à educação básica, pois segundo Frigotto (2012), a delimitação do que ou o que é destinado à formação geral e à específica torna-se improcedente, posto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, elas são indissociáveis.

Sob o ponto de vista humano, político e social, a instituição escolar como espaço de conflitos e contradições torna-se um ambiente que reflete a estrutura da sociedade e, dessa forma, admite condições em potencial para o enriquecimento da sociedade, sendo este o local adequado para o empoderamento do ser humano pela aquisição e construção de conhecimentos e do pensamento crítico. Para isso, três aspectos se fazem necessários, segundo Paro (1986): o papel do educando no processo pedagógico de produção; a natureza do saber envolvido no processo; e, finalmente, o conceito de “produto” da educação escolar. A articulação destes aspectos como prática educativa é a natureza do processo pedagógico.

Tais finalidades para o desenvolvimento do processo pedagógico impõem o caminho contrário às decisões políticas voltadas ao aumento da produtividade, a eficiência econômica e ao incentivo a competitividade desenfreada preocupada primordialmente com fins pragmáticos e resultados imediatos, independentemente dos valores éticos e da relevância cultural da população. (ABDIAN et al., 2016).

Barreto (2013, p. 217) afirma que as políticas de currículo “podem ganhar novas luzes quando examinadas sob a ótica das mútuas intersecções e no bojo das políticas mais amplas da educação” (BARRETO, 2017). Neste sentido, Ramos observa que (2005, p. 122) “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída ao longo da formação sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”, sob a expectativa de construção de Diretrizes Curriculares Nacionais que atendam a uma educação profissional técnica de nível médio de forma integrada, sob os princípios do trabalho, da ciência e da tecnologia e da cultura.

A incorporação dos conceitos e práticas do gerencialismo empresarial e comercial no planejamento das políticas públicas da educação brasileira com base na “racionalização administrativa e a flexibilização laboral associada à contratação por resultados e à avaliação de desempenho” conduzem administração/gestão educacional e escolar para um processo de descentralização desvinculado das condições necessárias de infraestrutura, manutenção dos bens de consumo e profissionais, ocasionando uma elevada carga de responsabilização por recursos materiais, humanos e financeiros, que não compete à comunidade local conforme prevê a CF/88.

Com essa nova conjuntura projetando como se devem preparar os sistemas de ensino, gestores, profissionais da educação e os docentes, especificamente, que não têm formação na área da educação, mas que formam as comissões que constroem os currículos, por meio dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos na modalidade integrado ao ensino médio, tornam-se responsáveis pela construção do currículo e do ensino ofertado nos IFs, com a clareza que precisam desenvolver nos estudantes habilidades necessárias para ingressar no mundo do trabalho, ter condições de acesso à formação acadêmica de forma a dar prosseguimento a estudos posteriores.

Com base nas orientações curriculares, a proposta de articulação das várias áreas do conhecimento e de formação para o exercício de profissões tem a finalidade de promover uma formação politécnica, baseada no desenvolvimento de habilidades científicas, tecnológica, culturais e sociais. Partindo do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico, exige-se dos profissionais da educação um trabalho consistente de compreensão da política

curricular estabelecida nos documentos oficiais e suas implicações na constituição dos conhecimentos organizados socialmente.

#### 1.4 Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica- RFEPT

Com a finalidade de apresentar como se configura a educação profissional, especificamente, o curso técnico integrado ao ensino médio tomou como aporte a legislação educacional brasileira e suas bases de orientação para construção das propostas pedagógicas dos cursos e sua implementação. Destaca-se a trajetória histórica da educação profissional, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que ela tem se caracterizado como referência no oferecimento dos referidos cursos. No que tange ao ensino técnico e qualificação profissional, as ações estratégicas e a destinação de recursos do governo federal estão, diretamente, associadas a programas e iniciativas articuladas com os ministérios e secretarias de governo.

Em 2011, foi criado o PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, pelo Governo Federal, em 2011, pela Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. O Programa visa a atender jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda, segundo informações do site oficial do programa. Entre 2011 a 2014, foram mais de 8,1 milhões de matrículas, e em 2015, foram 1,3 milhão de matrículas, entre cursos técnicos e de qualificação profissional, em mais de 4.300 municípios.

O programa é constituído por cinco iniciativas: Expansão da RFEPT; Programa Brasil Profissionalizado, que se destina à ampliação da oferta e ao fortalecimento da educação profissional integrada ao ensino médio nas redes estaduais; Rede e-Tec Brasil, que oferece gratuitamente cursos técnicos e de qualificação profissional, na modalidade a distância; Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, que tem por objetivo ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI e do SENAC, recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores; Bolsa-Formação, que oferta cursos técnicos

(concomitante e subsequente) e de qualificação profissional para estudantes matriculados no ensino médio, da educação de jovens e adultos, que recebem uma bolsa para fazer do curso (et al., 2014)

O Pronatec aglutina várias políticas de educação profissional com os recursos, ou seja, o objetivo do governo seria estabelecer uma política estruturante para EPT, neste sentido, foram apresentadas entre as ações: Criação de Guia de Cursos FIC (mín. De 160 horas); Articulação MEC-TEM; Alinhamento entre a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e os cursos técnicos e FIC; Atendimento prioritário de beneficiários do Seguro-Desemprego; Intermediação de mão de obra dos egressos via Portal Mais Emprego (MTE); Interiorização da oferta de EPT, alcançando mais de 4.000 municípios; SNA passam a compor sistema federal de ensino; IES passam a ofertar cursos técnicos pelo Sisutec/Bolsa-Formação.

Esta política foi instituída pelos governos do PT até 2016, no âmbito da organização do programa, com a destituição da presidenta Dilma Rousseff, e sob o controle dos partidos opositores ocorre uma série de mudanças a começar pela Medida Provisória n. 746, que abrange o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, vinculados ao Ministério da Educação, constituídos pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II.

As instituições que compõem a RFEPT, de acordo com a mesma lei, têm natureza jurídica de autarquia, sendo detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Para tanto, os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de

conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, como prevê o artigo segundo da lei acima citada.

Atualmente, a REFPT está presente em 568 municípios com 644 unidades, é possível verificar a expansão ao longo da sua história, desde a criação em 1909 ao ano de 2016.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia devem oferecer com prioridade os cursos técnicos integrados ao ensino médio, na modalidade educação profissional técnica de nível médio. Conforme determinação da LDB n. 9.394/96, no art. 36-A, que deixa claro que “não poderá haver prejuízo das finalidades previstas para o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Tais instituições assumiram o compromisso com a oferta de 50% das vagas destinadas aos cursos de formação básica, cursos técnicos e técnicos integrados ao ensino médio, destas vagas, 10% seriam para atender o público da Educação de Jovens e Adultos, PROEJA; 20% para licenciaturas; e o restante, 30% das vagas para ensino superior: tecnólogos, bacharelados, engenharias e pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado. Vale ressaltar que os Institutos federais se assemelham às Universidades Federais, pois ambos têm como base para o desenvolvimento da educação o tripé ensino, pesquisa e extensão em todas as modalidades de educação.

A organização curricular e as orientações didático-pedagógicas orientam-se pela institucionalização de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, cronologicamente, pela Resolução CNE/CEB n. 4/99, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB n. 1/2005; define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, mais recentemente, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Além das DCN, o Conselho Nacional de Educação elaborou o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e Catálogo Nacional dos Cursos Tecnológicos, que norteiam a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, assim como, orienta

quanto à implementação, desde a infraestrutura e laboratórios, para atender o perfil do egresso dos cursos.

A ampliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio por meio da Rede Federal, bem como, a elevação do padrão de qualidade dos cursos da modalidade constitui-se como Metas de Plano Nacional de Educação 2014-2024, que estabelece pelo menos 50% da expansão nas redes públicas de ensino. Neste sentido, há que considerar o papel importante que esse nível de ensino passou a ter com a criação da Rede Federal, em 2008, com estimativa de expandir as matrículas de Educação profissional técnica de nível médio, considerando sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais e sua interiorização.

Atualmente, o Indicador inclui 57,3% na forma subsequente ao Ensino Médio, à integrada ou concomitante, representa, respectivamente, 21,9% e 15,6% do total, enquanto a modalidade Normal/Magistério, 5,3%, do total das matrículas de 2015 na EP, distribuídas nas redes pública e privada de ensino, com 52,9% e 47,1%, respectivamente. A relação entre as matrículas na Educação Profissional de nível Médio e o total de matrículas do Ensino Médio representa um aumento de acima de 19%, como é perceptível no gráfico, abaixo, essa relação vem se alargando nos últimos anos.

FIGURA 2 - MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

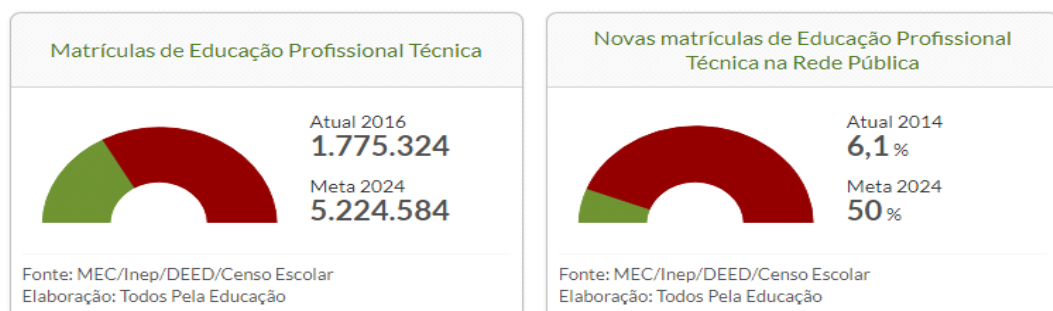


Figura 2 <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/11> acesso em 20/10/2017

A educação profissional técnica de nível médio na forma integrada apresentava em 2016, de acordo com os dados divulgados pelo Censo Escolar da Educação Básica, na Rede Federal, 151.279 matrículas.

Entretanto, há vários desafios em relação ao ensino médio integrado que devem ser considerados, particularmente o aspecto da integração da educação profissional e sua relação com o desenvolvimento científico-tecnológico. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade”. Assim sendo, não se pode desconsiderar que uma integração consistente implique uma formação integral dos jovens baseada nos fundamentos trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.



## 2 AS TEORIAS DE CURRÍCULO E O CURRÍCULO INTEGRADO

Este capítulo aborda os estudos em torno do currículo, considerando suas diferentes dimensões e os diversos contextos históricos. Além disso, apresenta os principais influenciadores das teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas do currículo.

A motivação para a elaboração desse capítulo é compreender as origens da estrutura curricular e as influências que têm nas políticas curriculares na atualidade, especificamente o currículo integrado.

### 2.1 Geral das Teorias de Currículo

Cotidianamente, a compreensão sobre o currículo está associada ao *curriculum vitae* ou ao currículo escolar, rapidamente, remete-se ao que ensinar na escola, à grade curricular, disciplinas, conteúdos, finalmente, à organização do conhecimento pelas instituições educacionais, sejam elas escolas, faculdades ou universidades, mas de maneira geral, este é o campo de investigação da teoria do currículo.

O campo de estudos do currículo, de acordo com Young (2014), ocorreu em várias linhas de evolução, as primeiras, consideradas tradicionais, estavam associadas à interação entre a tradição anglo-estadunidense e às tradições alemã e do norte da Europa de teorias educacionais. O surgimento e o desenvolvimento da teoria crítica do currículo levam ao rompimento com as tradições inglesa e estadunidense. Nos EUA, esses teóricos eram os reconceitualistas associados a Bill Pinar, que se inspirou principalmente em Dewey, e nos neomarxistas críticos e pós-marxistas, como Michael Apple e Tom Popkewitz. Os historiadores do currículo, liderados pelo inglês Ivor Goodson, eram os sociólogos da educação, tanto na tradição construtivista como na realista, a quem tenho associado.

Historicamente, as origens do currículo nos remetem à Idade Média, como aborda Sacristán (2013, p. 19). O currículo se compunha de uma classificação do conhecimento composta do *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética), hoje as disciplinas instrumentais, e do *cuadrivium* (Astronomia, Geometria, Aritmética e Música), que

apresentava um caráter nitidamente mais prático. Esta estrutura curricular organizou o conhecimento nas universidades europeias por séculos e se tornou a representação constituída pela forma de organização do currículo, em segmentos e fragmentos dos conteúdos. Esta proposta de currículo visa desempenhar uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, acentua Sacristán (2013).

o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Há que considerar que desde os primórdios o currículo está relacionado à ideia de seleção, classificação e organização de conteúdos e dos conhecimentos, considerados “ensináveis e aprendíveis”.

Sacristán (2013) evidencia que, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos. Silva (2013) observa que, provavelmente, o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte, já no século XX, por uma intensa conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, intensificando a massificação da escolarização.

Historicamente, os estudos em torno do currículo caracterizam-se em diferentes dimensões social, política, econômica e cultural, sob a representação e a influência dos diversos contextos históricos. Gesser (2002) ressalta “o processo de desenvolvimento curricular como um território amplamente contestado”. Silva (2013) enfatiza que as teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social, estão no centro de um território contestado, pois privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder, e destaca, entre as múltiplas possibilidades, que a identidade ou a subjetividade é a ideal para determinada sociedade, sendo uma operação de poder.

Neste sentido, pensar em currículo significa pensar o conhecimento que constitui aquilo que somos ou aquilo que nos tornamos, envolvendo a identidade, subjetividade de cada pessoa, esclarece Silva (2013). Nesta perspectiva, é imprescindível compreender os diferentes movimentos históricos que marcaram os estudos e o desenvolvimento do currículo como um campo de trabalho no cenário educacional (GESSER, 2002).

Os estudos, as teorias de currículo escolar, seu o desenvolvimento e prática, historicamente, manifestam-se em movimentos representativos no campo de lutas travadas em busca de um ideal de sociedade para cada época. A educação sistematizada e organizada socialmente é, na prática institucional, a realização das políticas curriculares representativas dos valores sociais, culturais e econômicos desejados ao povo. (GESSER, 2002, p.72)

À medida que o contexto social, as organizações de classe e as relações de trabalho se tornam mais complexas, e a estrutura para transmissão do conhecimento entre gerações demanda condições associadas com a institucionalização da educação de massas, surge o campo de estudos do currículo, um campo profissional especializado.

Silva (2013) destaca a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional; e o processo de crescente industrialização e urbanização. Gesser (2002) apura que as mudanças sociais e o advento da sociedade industrial e urbana da época impulsionaram as atividades especializadas no campo de currículo, até então, as diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, faziam especulações sobre o currículo, salienta Silva (2013).

Diante desta conjuntura, para Silva (2013), a existência de teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo, sem limitação no campo de investigação, pois de certo modo abrangem todas as teorias pedagógicas e educacionais. Young (2013) destaca que a teoria do currículo não pode desconsiderar duas questões relacionadas e cruciais: a educação é uma atividade prática, a educação trata de fazer coisas com e para os outros; a

pedagogia é sempre uma relação de autoridade e devemos aceitar essa responsabilidade, de tal forma que os teóricos do currículo, os especialistas, possam subsidiar o desenvolvimento da educação, antes de tudo, para capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade (YOUNG, 2013)

Somente no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, o currículo ocupa um campo sistemático de trabalho na educação, até então, suas atividades estavam baseadas nas tradições históricas do ocidente, com o currículo centrado basicamente em desenvolvimento de habilidades profissionais, determinadas por instituições religiosas e pela família. Vale destacar a influência do Iluminismo, no século XVI, pela crítica ao modelo de educar pelos clássicos da antiguidade, desejando o currículo também centrado nas experiências de vida e observação da realidade, desta maneira, supera-se o currículo que se baseia na fé, e prevalece a razão, o método científico.

Este espírito científico prolifera fortemente durante a era do Iluminismo vivido por dois séculos, com forte influência das descobertas científicas feitas por Galileu e Newton, por pedagogos e pensadores (GESSER, 2002; MOREIRA, 1996; SILVA, 2013).

Num amplo contexto de crescente industrialização e revolução da ciência, constituído pelo currículo tecnicista (social efficiency), Bobbitt (1918) escreve *The curriculum*, livro considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos. Este livro é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões, afirma Silva (2013). Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor, sob os fundamentos da “eficiência”, que também se caracteriza por um momento de buscar respostas sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas, ou seja, quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população?

Young (2014, p. 193) enfatiza, nos Estados Unidos, que essa teoria derivou do gerenciamento científico desenvolvido por F. W. Taylor e, em seguida, foi aplicada às escolas, de maneira que os teóricos do currículo podiam dizer aos professores o que ensinar como se fossem trabalhadores manuais. Na Inglaterra, a tradição foi bem diferente: era uma visão elitista e complacente do que deveria ser ensinado nas escolas, conhecida como “educação liberal”, sob as premissas de que uma teoria não era necessária, pois se os alunos não aprendiam era porque lhes faltava inteligência.

Segundo Gesser (2002), em movimento contrário ao pensamento de Bobbitt, Dewey já tinha escrito, em 1902, o livro *“The child and the curriculum”*, em que o autor procura expressar sua preocupação com a construção da democracia, distanciando da formação de habilidades para vida adulta. Sua proposta curricular, de cunho muito pragmático, era caracterizada pela necessidade de se prover educação em massa voltada àquele contingente imigratório e de industrialização (GESSER, 2002). Considerando as ideias progressivistas de educação, segundo Moreira (1990), “a teoria curricular de Dewey revela um compromisso tanto com o crescimento individual como com o progresso social”, “propõe o currículo centrado nas experiências das crianças, embora não deixe de enfatizar a importância do conhecimento sistematizado” (MOREIRA, 1990, p. 54 e 55). Nesta concepção teórica de currículo, o professor apresenta-se como facilitador e organizador da aprendizagem.

Silva (1999) argumenta que esses movimentos provocaram uma grande ruptura com o então modelo curricular, o currículo humanista. Sob os pressupostos das teorias tradicionais, o modelo acima apresentado pretende uma “teoria” neutra, científica, desinteressada, embora a questão posta para definição da formação demonstre que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder, analisa Silva (2013). As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização, pois consideram o conhecimento científico como verdadeiro, inquestionável e, uma vez selecionado e organizado por especialistas, não cabem dúvidas, sendo assim, nesta concepção, é cabível a seguinte questão: qual é a melhor forma de transmiti-lo? De acordo com a concepção proposta pelas teorias tradicionais, o método focaliza o ensino, a aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência com base nos objetivos estabelecidos.

Sob a influência de diversos movimentos históricos, a educação, na prática do cotidiano escolar, prevalece numa postura teórica de currículo tradicional, haja vista a repercussão da concepção de currículo apresentada por Ralph W. Tyler no livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, de 1949. Este autor dominou o campo do currículo nos Estados Unidos por se apresentar simples e conciso, conforme Gesser (2002), fundamentando educadores pelo processo de organização e desenvolvimento do currículo e do ensino.

Segundo Moreira (1990), a obra busca um viés para o desenvolvimento social, mas não apresenta alternativa de mudança que vise a superar a sociedade capitalista vigente. Silva (2013) destaca que, na sua publicação, Tyler (1969) apresenta em quatro perguntas a sequência e os procedimentos que atendam a organização e o desenvolvimento do currículo, a seguir: “1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? e 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?”.

A objetividade da proposta considera o papel do professor limitado pela implementação dos objetivos preestabelecidos por especialistas, o que faz a concepção de organização curricular se delinear por um processo educacional técnico-linear e unilateral, ressalta a Gesser (2002). A divisão tradicional da atividade educacional por Tyler, segundo Silva (2013), em “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4), é versão ampliada da teoria de Bobbitt, apoiada nas contribuições da psicologia e das disciplinas acadêmicas.

Diante do exposto, é possível observar que os modelos tradicionais de currículo se restringiam à atividade técnica de como fazer o currículo, e as teorias tradicionais buscam aceitação, ajuste e adaptação da realidade. Contraditoriamente, as teorias críticas sobre o currículo questionam a organização e as relações sociais, e a estrutura educacional vigente desconfia do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais, conforme desenha Silva (2013).

Em meio à desconfiança, ao questionamento e à transformação radical, os marcos fundamentais que envolvem a teoria educacional crítica sobre o currículo têm entre seus representantes os defensores do pensamento crítico, apresenta Silva (2013). Cronologicamente, os principais nomes da corrente progressista do currículo

e suas principais contribuições para organização da educação sistematizada são: em 1970 – Paulo Freire, que publica “A pedagogia do Oprimido”, obra que enfatiza a libertação do indivíduo por meio do estudo crítico da realidade social, política e econômica, no sentido de conscientizar as diferentes classes e estruturas sociais para a promoção da justiça social.

Moreira (1990) afirma que Freire levou o currículo para a arena política, enfocando a diversidade cultural, a equidade de grupos desprivilegiados, para grupos estigmatizados com base na pobreza (FREIRE, 1987; APPLE, 1979). Como educador, Freire acredita na prática educativa desenvolvida somente por meio da relação dialógica, rompendo com os princípios do currículo tradicional, neutro e desinteressado. Para ele, a participação passiva dos educandos sintetiza o conceito da educação bancária, de tal forma que seu entendimento é de que educadores e educandos participem da escolha dos conteúdos e da construção do currículo.

Ainda na década de 1970, Louis Althusser expõe as discussões e análises do currículo na obra “A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado”. Segundo sua teoria, “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável” (SILVA, 2013, p. 32). Em controvérsia com as teorias tradicionais de currículo, os estudos fundamentados na teoria althusseriana são pioneiros na abordagem que trata da ideologia e do papel das instituições como reprodutores ideológicos a serviço do Estado.

Segundo Silva (2013), Baudelot e Establet, com a publicação de *L'école capitaliste en France*, em 1971, aprofundam os pressupostos fundamentais da tese althusseriana e a desenvolvem em detalhes no sentido de compreender os aspectos inerentes à escola capitalista na França, com enfoque crítico às instituições representantes do Estado, responsáveis pela reprodução dos ideais dominantes, neste caso, o currículo seria utilizado como mecanismo ideológico para reprodução da sociedade de classes.

Na mesma década de 1970, Silva (2013) relata que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, no livro “A reprodução”, afirmam que o currículo está embasado na cultura dominante, ocasionando um processo de exclusão das crianças que não dominam os códigos exigidos pela escola, sendo tais códigos compostos pela

linguagem cultural e valores que não estão relacionados ao conhecimento selecionado, erudito, considerado ideal pela sociedade.

Conforme Silva (2013), a contribuição de Basil Bernstein está relacionada com a estrutura organizacional do currículo, ele distingue em dois tipos fundamentais de organização: no currículo tipo coleção, “as áreas e campos de saber são mantidos fortemente isolados”; no tipo integrado, “as distinções entre as áreas de saber são muito menos nítidas e muito menos marcadas” (SILVA, 2013, p. 72). Sua investigação busca compreender como as diferentes classes sociais aprendem suas posições de classe via escola. Para ele, o código elaborado é suposto pela escola, mas crianças de classe operária têm códigos restritos, o que estaria na base do seu ‘fracasso’ escolar. Silva (2013) continua a destacar que, na perspectiva de Bernstein, o currículo oculto, conceito fundamental na teoria do currículo, “constitui-se daqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2018, p. 78).

Na análise que faz dos estudos de Michael Young (1971), em *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, Silva (2013), destaca o início da “Nova Sociologia da Educação” (NSE), tornando-se reconhecidamente líder do “movimento” pois reunia nos seus ensaios, os escritos por Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, entre outros autores, na crítica à “antiga” sociologia da educação, referência na Inglaterra. Os estudiosos da NSE estavam centrados na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes, distanciando-se das questões puramente epistemológicas, sendo que o enfoque não consistia em saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas em saber o que conta como conhecimento, em que busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos, questões estas relacionadas com as conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder.

As observações destacadas por Silva (2013), quanto as contribuições de Henry Giroux, parte do currículo apresentado como política cultural, sendo uma “pedagogia da possibilidade” (SILVA, 2013, p. 53) esta supera as teorias de reprodução. Nesta perspectiva, fundamentam-se os estudos da Escola de Frankfurt



sobre a dinâmica cultural e a crítica da racionalidade técnica, e sua abordagem sobre o currículo delinea-se nos conceitos de emancipação e liberdade, vendo a pedagogia e o currículo como um campo cultural de lutas, conduzindo suas análises mais para os aspectos culturais do que educacionais.

Quanto a Samuel Bowles e Herbert Gintis destacam-se suas construções teóricas enfocando a escola capitalista, como defensores de um currículo que valoriza a aprendizagem por meio das relações sociais na escola, em prol de desenvolver atitudes necessárias para tornar-se um bom trabalhador capitalista, sendo tais ideias sido expostas na publicação *Schooling in capitalist America*, em 1976. (SILVA, 2013).

William Pinar torna-se contributo da história do currículo por liderar a I Conferência sobre Currículo, baseada nas tendências críticas no campo do currículo, a tendência de caráter marxista, cuja concepção decorre da compreensão das estruturas econômicas e políticas na reprodução social, com base nas contribuições de Gramsci e da Escola de Frankfurt, entre outros. A tendência de orientação fenomenológica e hermenêutica, as quais buscam compreender os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares estão entre as principais publicações, das quais pode-se destacar” Howard a *poor curriculum*”, de William Pinar e Madeleine Grumet, em 1976 (SILVA, 2013)

Michael Apple (1979; 1996) reforça o movimento de teoria crítica e rejeita os pressupostos do currículo tradicional, inspirado em Paulo Freire, ao mesmo tempo em que indica a necessidade de pesquisa na área, examina a presença do currículo burocrático oculto nas escolas. Nesta perspectiva, o autor identifica as estruturas institucionais como responsáveis por negar a liberdade e por gerar uma situação degradante nas escolas, e ainda, reconhece o currículo como texto político que serve a propósitos específicos como a manutenção do estado atual, preservação da estratificação social, libertação das pessoas e, assim, sucessivamente. Suas análises partem dos elementos centrais do marxismo, colocando o currículo no centro das teorias educacionais críticas e relacionando-o às estruturas mais amplas, contribuindo assim para politizá-lo, de maneira que sejam incluídas “as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social”, destaca SILVA (2013, p. 48) .

Na obra “Ideologia e Currículo, de 1979”, Silva (2013) observa que Apple define currículo, a partir da abrangência do currículo oculto, como expressão contextual de hegemonia, uma vez que este se vincula à transmissão social e política do *status quo*. Nesta proposta crítica para o desenvolvimento e implementação do currículo, o professor assume papel primordial em todas as etapas, do desenvolvimento à implementação com os alunos, mobilizando a participação coletiva da comunidade escolar no processo de construção curricular que não se reduz mais à atividade de “poucos iluminados” ou especialistas, como argumenta Freire (1993).

Contudo, as teorias críticas de currículo enfatizam suas análises sob a perspectiva de conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Vale destacar que tanto as teorias críticas como pós-críticas de currículo se fundamentam nas conexões entre saber, identidade e poder, contudo, as teorias pós-críticas de currículo se deslocam para abordagem de categorias mais complexas, tais como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Tendo em vista os diversos conceitos abordados, Silva (2013) sugere que se trate conceito de discurso, pois a definição de concepção da teoria de currículo, provavelmente, não atenderia sua complexidade.

As teorias curriculares ou simplesmente os currículos deveriam propiciar práticas pedagógicas de contestação da ordem estabelecida na sociedade, impossibilitando a reprodução das desigualdades sociais e econômicas, em prol de defender a reforma social, e é nesta perspectiva de currículo que os professores se tornam articuladores do processo educacional na sua totalidade.

De modo geral, é possível compreender que a questão do poder vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo, pois, como foi resgatada brevemente neste texto, desde suas origens, a incorporação do conceito de currículo se deu de acordo com pressupostos eficientistas da educação escolar e da eficiência da sociedade, impulsionado pelos ditames da administração da educação, com a finalidade de racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos.

Dessa maneira, o currículo assume o poder de regulador, cujas atribuições foram determinadas visando ao controle das relações sociais, em todas as dimensões, e no âmbito organização da educação sistemática, o currículo determina: conteúdos que serão abordados estabelecendo níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporciona os elementos para desenvolvimento escolar e tudo aquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade.

Nesta lógica, à capacidade reguladora do currículo, foram agregados os conceitos de classe, grau e método, cujas histórias estão entrelaçadas, formando todo um dispositivo para normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado, como fazê-lo, destarte, estabelecendo a estrutura essencial da prática educativa da escolaridade moderna, que seria realizada por docentes e estudantes.

O aporte teórico possibilita uma aproximação das questões curriculares, de forma que é possível observar que não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo, em vista do aparato ideológico, político, social, cultural e econômico que se faz necessário considerar para as construções curriculares no âmbito da escola, que parte do seguinte questionamento: o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?

## 2.2 O Currículo Integrado e as DCNEPTNM no Brasil

Conforme explicita Kuenzer (2002, p. 43-44) o ensino integrado tem por objetivo “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura”. E, Dias (2015, p. 114) destaca que o ensino médio integrado visa promover, de um lado, a superação da dualidade escolar entre formação geral e profissional, de outro, o incentivo a formação “integral”, embasada na noção de “politecnia”, e na formação do homem omnilateral, inspirada no referencial teórico-metodológico da teoria marxista.

É nesta lógica que ocorre, inicialmente, o movimento em torno dos debates e da elaboração das diretrizes curriculares que se deram tanto no âmbito do Ensino Médio como para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Entretanto, diferentemente das DCNEM aprovadas sob os fundamentos da educação integral,

as DCNEPTNM foram elaboradas por meio de um processo de disputas e interesses divergentes, resultando em um documento em que prevalece a perspectiva do currículo centrado em competências.

Contudo, as discussões e produções acerca das DCNETNM apresentadas não refletiam a concepção de politecnicidade e de formação humana integral, apesar de o MEC naquele momento propor um documento embasado em tais conceitos e concepções.

Sabe-se que as políticas governamentais em geral resultam de embates e negociações que envolvem interesses de classes sociais e suas frações, desencadeando disputas entre forças e projetos antagônicos que se manifestam, por exemplo, por meio de conflitos entre interesses empresariais, internos e externos ao País, bem como entre estes e os das classes trabalhadoras no atinente aos rumos a serem propostos à educação (FERRETI; KRAWCZYK, 2017, p. 37).

Assim, as DCNEPTNM se distanciaram de promover uma formação humana integral e politécnica. A crítica é que no documento coexiste um discurso progressista, mas aponta para uma formação mais liberal, com ênfase no empreendedorismo e na resolução de problemas:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica. As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. (BRASIL, DCN, 2012)

A política de expansão do ensino médio de qualidade e a pretensa busca pela universalização ainda são espaço de disputas, tendo em vista ser uma política de inclusão social e de redução das desigualdades, pois na educação brasileira estes conhecimentos sempre foram considerados de caráter elitista, enquanto a formação de caráter profissional era destinada às classes trabalhadoras. Ou seja, pensar uma educação profissional que integre os fundamentos teóricos organizados socialmente ao tempo que os jovens trabalhadores possam, indiscriminadamente, ingressar no

ensino superior pode representar a perda do controle dos processos estabelecidos para esta minoria.

A proposta de organização curricular para etapa final da educação básica na concepção da formação integral, com base nos princípios do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, conforme Saviani (2007), seria no sentido de romper com a dualidade histórica que permeia a educação entre o clássico e o manual.

Desta forma, os interesses privados mantiveram-se predominantes na organização do documento das DCNEPTNM. As ações de algumas entidades educacionais foram voltadas a desvincular as bases teóricas, filosóficas e políticas na forma do trabalho humano com a ciência, na concepção entendida como “conjunto de conhecimentos sistematizados, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade”, da tecnologia compreendida como “transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico a produção” e, finalmente, da cultura, “compreendida (.) como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização” (DCNEM, 2011, p. 20).

As Diretrizes Curriculares Nacionais são orientações para organizar o currículo da educação básica que se estabelecem como a base nacional comum, que norteiam a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino brasileiro. A versão mais atualizada atende as novas legislações que abrangem o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade.

A ampliação do Ensino Fundamental em nove anos provocou alterações também na Educação Infantil, que passou a ser organizada em: Creche – para crianças de 0 a 3 anos; Pré-Escola – para crianças de 4 e 5 anos; Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano – para crianças de 6 a 10 anos; Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano – para crianças de 11 a 14 anos; e Ensino Médio em 3 anos – para jovens de 15 a 17 anos. A obrigatoriedade de atender crianças e adolescentes de 4 a 17 anos amplia consideravelmente os direitos à educação básica.

O Conselho Nacional de Educação, em 2012, organiza um documento que reúne as Diretrizes Gerais para Educação Básica: a Educação Infantil, Fundamental e Médio. Tais diretrizes são complementadas por diretrizes para a Educação

Profissional Técnica de Nível Médio, Educação no Campo, Educação Indígena, Quilombola, Educação Especial e Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade.

Tendo em vista a construção dos projetos pedagógicos, há que considerar ainda outras diretrizes obrigatórias na mesma publicação: as DCN para a Educação de Jovens e Adultos; Educação Ambiental; Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-Raciais; e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As DNCs são destinadas a orientar o currículo escolar da educação básica na construção dos Projetos Político-Pedagógicos e seus Projetos Pedagógicos de Curso, de acordo com cada sistema de ensino. No escopo de cada documento, devem-se preservar os princípios constitucionais estabelecidos tanto no âmbito dos objetivos e finalidades previstos para educação básica, quanto na garantia de direito à gestão democrática das escolas. Entretanto, é preciso pensar o currículo escolar muito além daquilo que está previsto na legislação, é possível percebê-lo.

No plano imediato, visa aos sujeitos a que imediatamente se refere (as crianças, os jovens e os/as docentes), bem como à escola. Mas, no plano remoto, pretende contribuir para a constituição da sociabilidade própria à organização da sociedade brasileira, que é capitalista e, portanto, para a produção, seja de bens e serviços, seja da força de trabalho que lhe convém, por meio da difusão e inculcação dos valores sociais e culturais que fortalecem tal forma de produção, tendo em vista a acumulação do capital. (FERRETI, NORA 2017)

Toda a complexidade envolta da questão do currículo escolar na educação básica evidencia uma multiplicidade de interesses que impedem avanços significativos nas discussões na instância da escola, principalmente na última etapa da formação básica. Preliminarmente, pode-se destacar “a visão mercantil da escola pública que contraria seu caráter público, inclusivo e universal” (SILVA, 2017).

Por meio da Base Nacional Comum Curricular, atualmente prevista nas DCNs, propõe-se a universalização dos conhecimentos organizados para toda população brasileira como uma forma de dar a todos a mesma formação, com a mesma base de conteúdos curriculares. As características concernentes às regionalidades devem ser contempladas na parte diversidade do currículo, numa tentativa de garantir a autonomia e a participação da comunidade escolar.

A atual reforma do ensino médio propõe uma Base Nacional Curricular Comum, atualmente em fase de elaboração, em consonância com a Lei n.13.415/2017, a qual organiza o ensino médio nas seguintes áreas do conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Das quatro áreas apresentadas, somente os conteúdos de português, matemática e inglês são obrigatórios durante os três anos do ensino médio, todos os outros componentes curriculares serão organizados em 1800 horas totais para a formação básica durante os dois primeiros anos, pois o terceiro ano será destinado para uma formação específica. Esta flexibilização do currículo fica a critério dos sistemas de ensino, de acordo com a divisão do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional.

Conforme Ferreti (2016), esta flexibilização ajudaria os estudantes a buscar sua formação segundo suas preferências, sendo tal flexibilização reforçada por outra proposição, qual seja, a de que as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao curso superior se façam tendo por base as opções formativas escolhidas pelos alunos na 3ª série.

Nesta lógica, a formação básica está voltada para atender as avaliações em larga escala, os testes padronizados, a eficiência estabelecida pelos órgãos de controle internacionais e financiadores da reforma como o Banco Mundial e BIRD. A flexibilização curricular ora instituída se caracteriza como um processo de redução e distribuição de conhecimento escolar seletivo e desigual, que pode intensificar, ainda mais, o caráter dualista da educação que as DCN tentaram minimizar. Krawczyk e Ferreti (2017) acrescentam que também serão flexibilizadas as relações de trabalho e a destinação de recursos públicos, a diminuição do papel do Estado na proteção social e do trabalho, como ocorreu ao longo da história do ensino médio no Brasil.

As recentes alterações legais colocam a educação profissional no cerne da flexibilização curricular, obrigam os estudantes a fazer escolhas quanto à “especialização” na terceira série do ensino médio segundo os itinerários formativos expostos, entre estes, a Formação Técnica e Profissional tornou-se um fragmento de todas as expectativas de tudo que poderia ser a Educação Profissional de Nível Médio, esta, mais uma vez, promove intenso processo de desmantelamento na “proposta de integração constante das atuais Diretrizes Curriculares”.

O desenvolvimento do itinerário formativo, Formação Técnica e Profissional, abriu uma série possibilidades, alargando facilidades para sua implementação, entre elas a realização de parcerias público-privadas, incluindo a oferta de cursos a distância, reconhecimento por “notório saber” para profissionais sem formação docente. Esta prática de reduzir a responsabilidade do estado pela oferta da educação pública de qualidade, transferindo os recursos destinados ao financiamento da educação básica pública para a iniciativa privada, sem dúvida é a mercantilização institucionalizada da educação básica.

Essa transformação perpassa a superação da centralidade econômica, imposta pelo modo de produção capitalista, que trouxe como diretriz a redução do Estado em todos os setores sociais, inclusive na educação, ampliando as desigualdades e se alimentando destas, através da divisão entre trabalho e formação manual e intelectual. (MAGALHÃES; MAGALHÃES & MOURA, 2017).

Apesar das mudanças ocorridas da medida provisória n. 746, 22 de setembro de 2016 e, posteriormente, pela Lei n. 13.415/2017, pautadas nos resultados quantitativos (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA) para reformar o ensino médio público, e conseqüentemente, a educação profissional técnica de nível, os dados positivos, com média acima das escolas privadas, obtidos por meio dessas avaliações comprovam a qualidade do ensino médio público da Rede Federal, na forma integrada ao ensino técnico, contrariando todas as abordagens apresentadas pelos reformadores.

Tais alterações não atingiram diretamente o Art.36-A da LDB 9394/96, que trata de educação profissional técnica de nível médio, em termos estruturais, isto significa que a oferta da educação profissional técnica de nível poderá ser organizada na forma Articulada - concomitante e integrada – e na forma subsequente. O ensino técnico integrado ao ensino médio na forma integrada fica a critério dos sistemas de ensino, mas somente no itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional, desta forma, os cursos técnicos integrados ao ensino médio continuarão sendo ofertados pelos Institutos Federais, cabendo-lhes a obrigatoriedade de se adaptar à flexibilização curricular.

São imensuráveis os danos causados na proposta encaminhada em relação à consolidação do conceito e concepções voltadas à Educação Integrada, proposta



Gramsciana de escola unitária não profissionalizante, mas de formação geral, que permitisse ao jovem uma formação consistente, um ensino médio unificado, cuja formação fundamental fosse politécnica e omnilateral, na qual o trabalho assume uma dimensão importante e dialética, pois mesmo sendo a serviço do capital e alienante, o trabalho também é capaz de formar, educar (SAVIANI, 2003).

Apesar dos desafios, a concretização desta formação pôde sobreviver no cotidiano escolar ao se aproximar por meio da articulação e construção curricular configurada nas concepções e valores intrínsecos à organização dos Projetos Políticos Pedagógicos e Projetos Pedagógicos de Cursos, fundamentada na relação com as finalidades, os princípios e objetivos previstos pela Lei n. 9.394/96, na perspectiva da formação humana integral e nas premissas da Constituição Federal de 1988, que regulamenta o processo de educação formal no Brasil, em todos os níveis, modalidades e etapas, abrangendo, inclusive, a gestão democrática e orientações curriculares gerais.

Neste sentido, conhecer o processo de construção dos projetos pedagógicos de cursos na realidade dos institutos federais é uma possibilidade concreta de compreender os mecanismos e instrumentos utilizados para normatizar e orientar a organização curricular, ora previstas, em consonância com as atuais mudanças legais junto aos profissionais da educação, responsáveis por este trabalho nos *campi* do IFSP.

### 2.3 Implicações da Base Nacional Comum Curricular nos Projetos de Curso da EPTNM

A implementação das mudanças instituídas para a última etapa da educação básica encontra-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>14</sup>. Este documento foi homologado pela Portaria n° 1.570, publicada no D.O.U. de 21 de dezembro de 2017, atualmente sob a revisão do Conselho Nacional de Educação, que faz a

---

<sup>14</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). BRASIL/MEC.BNCC, 2017. Disponível para acesso em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf)

análise e promove consultas públicas, assim como sob os Conselhos Estaduais de Educação para as devidas adaptações, sendo, desta forma, necessários alguns anos para entrar totalmente em vigor.

As pesquisadoras Silva e Scheibe (2017) fazem uma análise dos fundamentos que nortearam a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e destacam:

[...] as propostas eram do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 379-380)

Entretanto, a última reforma com a Lei 13.415, de fevereiro de 2017, intensifica a fragmentação dos conhecimentos com a organização do currículo em ênfases, como já explicitado, Moll (2009) afirma que há um retrocesso ao negar o direito à educação básica comum a todos/as, em especializações imaturas, o que pode resultar no agravamento das desigualdades educacionais. Na prática, a falta de estrutura das escolas e de profissionais qualificados para atender aos itinerários formativos e a possibilidade de parcerias público/privado podem se sobrepor à flexibilização do currículo, tornando ainda mais precária a rede pública de ensino.

A EPTNM, especificamente, diz respeito ao itinerário da Formação Técnica e Profissional, destacando-se algumas peculiaridades na nova legislação, haja vista o reconhecimento por “notório saber”, o qual confere às pessoas sem formação para o exercício da docência, uma forma institucionalizada de precarização do trabalho docente (SILVA, 2017).

A flexibilização do currículo em relação à opção por uma determinada ênfase, o estabelecimento da carga horária máximo em 1400 anuais, em sete horas diárias, tornando obrigatória, apenas as disciplinas de português e matemática, podem indicar a negação do direito aos conhecimentos constituídos, conforme prevê a LDB.

A carga horária é uma das alterações que podem ser imediatamente adequadas, pois conforme definido para o ensino médio no § 1º, a carga horária mínima anual deverá ser ampliada para mil e quatrocentas horas, e no prazo máximo de cinco anos, os sistemas de ensino devem acrescentar mil horas anuais a partir de 2 de março de 2017.

Há uma expectativa de que a homologação da BNCC ocorra em 2020, a partir daí os Estados terão um ano para organizar os currículos e dois anos para formação de professores. Quanto às ações de infraestrutura e equipamentos para atender os estudantes em tempo integral, há uma previsão do MEC para dez anos. Basicamente, a partir de 2022 ocorrerá efetivamente a oferta do ensino médio no formato proposto pela atual reforma.

Os currículos da educação básica devem ter uma base nacional comum curricular e mais uma parte diversificada, voltada a atender as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. O Art. 35-A, incluído pela 13.415/2017, estabelece que a BNCC defina direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; e IV - ciências humanas e sociais aplicadas, articulada a parte diversificada dos currículos.

Numa abordagem mais específica, os currículos, obrigatoriamente, desenvolverão o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, a utilização das línguas maternas; da mesma forma, o estudo da língua inglesa, e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, os estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Estes conhecimentos atrelados ao cumprimento da BNCC não poderão superar mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio.

Caberá aos sistemas e estabelecimentos de ensino organizar seus currículos, tendo em vista “a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”; por outro lado, a União continua a estabelecer os padrões de desempenho esperados, tomando como referência os processos nacionais de avaliação.

A critério dos sistemas de ensino, a organização curricular poderá ser composta por um itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos. Os conhecimentos obrigatórios serão organizados em áreas, conforme exposto acima, com ênfase em: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional.

Quanto à Formação Técnica e Profissional, a Lei n. 13.415/2017 causa um enorme retrocesso, pois trata a Educação Profissional Técnica de Nível Médio sob a perspectiva da habilitação profissional distanciada da formação integral, visando ao exercício imediato de atuação no mercado de trabalho. Neste sentido, estabelece a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional e mais a possibilidade de certificação intermediária de qualificação para o trabalho, estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Art. 36, § 6º da LDB)

Os cursos habilitados a qualificar o estudante para o exercício de profissões devem constar no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, caso não haja registro, o curso deverá ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, homologado pelo Secretário Estadual de Educação e certificado pelos sistemas de ensino. Para o alargamento de possibilidades neste itinerário formativo e para efeito de cumprimento das atuais exigências curriculares, os sistemas de ensino podem firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, ficando o seguinte questionamento: Quais instituições serão responsáveis por tal reconhecimento?

São inúmeras as questões que se colocam para a implementação da reforma, pois desprovida de critérios legítimos levantados por meio da participação popular, das instituições representativas das classes trabalhadoras ou de dados qualitativos e quantitativos organizados por instituições de pesquisa, é considerada “autoritária na forma e no conteúdo” (MAGALHÃES; MAGALHÃES; MOURA, 2017).

A rede federal, através dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, está o cerne das mudanças atuais, inicialmente, porque representa uma política educacional idealizada pela esquerda e, depois, por despender altos

investimentos para oferta de educação de qualidade pública, com prioridade para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, na modalidade educação profissional técnica de nível médio, como afirmam Villela e Archangelo (2013).

Enquanto a legislação privilegiar outros interesses que não os do próprio aluno e os daqueles responsáveis por sua formação, enquanto deixar de perceber esse sujeito em desenvolvimento como um ser dotado de desejo, de inteligência e de dúvidas sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, dificilmente a escola dela resultante alcançará a qualidade de ser significativa para o conjunto dos alunos e para a sociedade. (MEDENS, 2013)

O processo de construção da proposta curricular para um curso técnico integrado ao ensino médio, conforme DCN, deve considerar:

(...)a integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação. (BRASIL, 2010)

Apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais preconizarem uma educação profissional técnica de nível médio de forma integrada, sob os fundamentos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e diante da natureza dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e dos desafios em relação aos problemas de fragmentação do conhecimento ao longo do Ensino Médio, exige-se uma nova articulação da gestão e do trabalho pedagógico.

Avançar nos debates sobre a complexidade e concretização de Educação Integrada, com a finalidade de compreender os entraves e limitações quanto ao processo de gestão e organização curricular que se estabelece na relação entre os gestores, equipe pedagógica e professores das diversas áreas, de formação geral e das áreas específicas de formação profissional durante o processo de construção dos projetos pedagógicos de curso, estruturação e implementação, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFSP, é o que tem motivado a realização desta investigação.

A construção dos projetos pedagógicos dos cursos tem como base uma política curricular complexa, que propõe a articulação das várias áreas do

conhecimento, exige dos gestores um trabalho de mediação consistente, pois ao tempo que deve compreender a política curricular tendo como referência os documentos oficiais, necessita também orientar o processo de construção da proposta curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Disso decorre que a compreensão e a resignificação da política curricular oficial são imprescindíveis diante de sua influência na elaboração dos documentos institucionais e na implementação do processo de construção dos projetos pedagógicos dos cursos.

Uma vez que a construção da política curricular e suas históricas modificações precisam ser analisadas a partir da visão dos gestores e dos profissionais da educação na instituição escolar, compreender o processo de construção curricular e os desafios enfrentados durante a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos diante de um contexto instável, permeado de interesses e valores intrínsecos às organizações, torna-se imperativo, pois é nesta instância decisória que se consolida e se materializa a participação da comunidade escolar no espaço da instituição educacional.

Nas legislações referidas também está prevista a participação de forma democrática da comunidade escolar por meio da gestão democrática da educação. Como destaca Ferreti (2016), o princípio da participação efetiva envolve que se submeta o projeto de educação à comunidade educacional e contribua com a transformação escolar em espaço de inclusão e respeito, privilegiando a formação por meio da consciência de classe.

Portanto, avançar no debate sobre a complexidade e implicações da organização curricular, especificamente, dos processos de elaboração e implementação dos projetos pedagógicos, que se estabelecem, implica superar as lacunas deixadas pela Legislação Educacional no campo macro quando se refere às políticas educacionais da gestão democrática.

### **3 A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DO EPTNM-IN NO IFSP**

O capítulo trata da trajetória do IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e do processo de construção e implementação dos projetos pedagógicos de cursos, especificamente, do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores, no *Campus* Boituva. O capítulo inclui considerações sobre os procedimentos metodológicos, com a descrição do trabalho de campo, a coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise das entrevistas. Dessa forma, apresenta a análise das entrevistas com um diretor, dois pedagogos, três professores da área de formação geral e três professores da área de formação técnica sobre o processo de construção e implementação do PPC do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro contempla questões sobre o processo de construção e implementação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso Técnico integrado ao ensino médio em Redes de Computadores, as especificidades das áreas básicas e específicas, os desafios, interesses e conflitos dos envolvidos nesse processo, as experiências da equipe envolvida na elaboração de PPC e as alternativas possíveis para a travessia em direção à formação humana integral.

#### **3.1 Local da Pesquisa**

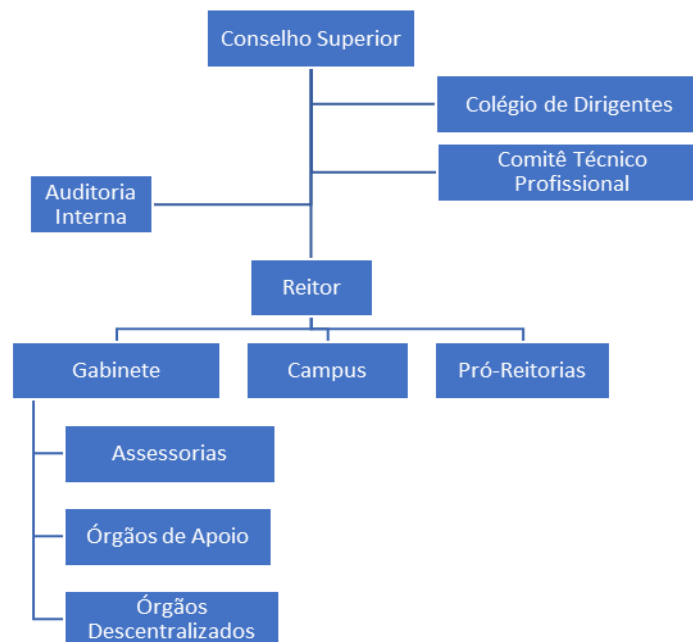
##### **3.1.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.**

Pertencente à RFEPT - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é uma instituição de ensino de autarquia federal. Sua história foi brevemente abordada no início, no primeiro capítulo, ao apresentar o contexto histórico da Educação Profissional. De forma geral, as origens da educação profissional na rede federal em São Paulo datam de 1909, quando foi criada a Escola de Aprendizizes Artífices, que, posteriormente, recebeu outros nomes como Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.

Conforme estabelecido no PDI 2014-2018, o IFSP, tem natureza pública e gratuita, alicerça-se nos seguintes princípios norteadores: compromisso com a justiça social, a equidade, a cidadania, a ética, a preservação do meio ambiente, a transparência e a gestão democrática; verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais; bem como, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas.

O IFSP encontra-se em todo Estado de São Paulo. É organizado em estrutura multicampi e, atualmente, conta com 37 campi e 01 Centro de Referência, 26 polos de educação a distância (Rede e-Tec Brasil). O IFSP atendeu no ano de 2016, cerca de 40 mil alunos, além destes cerca de 3.500 foram atendidos pela educação a distância. O Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes são os principais órgãos superiores responsáveis por sua administração. A seguir, apresentamos um organograma com sua estrutura de governança.

GRÁFICO 1 - ORGANOGAMA DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO





Em consonância com LDB n. 9394, de 29 de dezembro de 1996, que define a gestão democrática nas instituições de ensino públicas, o IFSP, conforme exposto acima, tem como órgão máximo o Conselho Superior. A finalidade desse colegiado é “analisar e regular as diretrizes de atuação do IFSP, no âmbito acadêmico e administrativo, buscando o processo educativo de excelência”. O Conselho Superior dispõe de membros vitalícios e representantes titulares e suplentes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da Instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes, com o quantitativo de representantes de cada segmento definido pelo Estatuto do IFSP e pela Lei n.11.892/2008 (BRASIL, 2008)

O IFSP tem seu ambiente de atuação, conforme exposto nos seus documentos oficiais, focalizado nas características regionais e locais onde o campus está instalado, tendo como referência a situação econômica, social e política. O IFSP oferta educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis educacionais e visa a qualificar os estudantes para atuação nos diversos setores da economia. O IFSP também desenvolve pesquisa e novos processos em parceria com as prefeituras municipais, os setores produtivos e a sociedade.

Os cursos são organizados por eixos tecnológicos definidos pelo Catálogo Nacional de Cursos do MEC, que são definidos por meio de pesquisa de mercado e decisão política e estratégica, realizadas em audiências públicas. É também por meio de audiências públicas que o IFSP informa à sociedade local quanto sua atuação, e entre outras ações, estas são destinadas a coletar informações sobre os anseios e necessidades da população. Associadas à análise e pesquisa de mercado econômico, feita pelo IFSP em parceria com as prefeituras e com o banco de dados nacional, são definidas as políticas estratégicas de interesse da sociedade, pois a definição dos eixos tecnológicos a serem trabalhados nos campi determinará os investimentos em infraestrutura, equipamentos, laboratórios e docentes qualificados para a área de atuação, entre outras particularidades.

Neste nicho de educação profissional e tecnológica, atuam o Centro Paula Souza, SENAI, Universidades Estaduais e Federais e Instituições de Ensino Particulares, conforme a faixa etária do público e o nível de formação, será definida a busca junto à instituição que atua na formação do ensino médio, da graduação e da pós-graduação.

Conforme o Relatório de Gestão do IFSP referente ao exercício 2016, é possível observar todos os níveis de atuação nos anos de 2015 e 2016 em sua abrangência, todos os campi do Estado de São Paulo. Os 37 campi oferecem cursos de pós-graduação lato sensu e *stricto sensu*; os superiores de bacharelado, tecnologia e as licenciaturas; os cursos técnicos (integrado, concomitante e subsequente) e, Proeja referem-se à Educação Básica, e os Cursos de Formação Inicial e Continuada-FIC, totalizando mais de 55 mil matriculados. Quanto aos cursos técnicos integrados, observa-se um número considerável de concluintes em 2015, 1.489 alunos, praticamente o dobro do ano seguinte. Tal fato se deve ao encerramento das turmas oriundas do Programa de Parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, conseqüentemente, a RMC (relação de matriculados e concluintes) em 2015, de 29%, reflete este cenário, contraditoriamente, ocorre o inverso em 2016, é aumentado o número de matriculados em relação aos concluintes, com redução do índice RMC para 16%, em razão dos cursos ofertados pelo próprio IFSP.

FIGURA 3 - RELAÇÃO DE CONCLUINTES E MATRICULADOS DO IFSP

Tipo de Curso	Concluintes		Matriculados		RCM	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016
Bacharelado	76	63	1653	2050	4,6	3,1
Tecnologia	828	694	9723	9837	8,5	7,1
Especialização (Lato Sensu)	78	100	682	956	11,4	10,5
Licenciatura	209	217	4320	4871	4,8	4,5
Mestrado	6	14	45	54	13,3	25,9
Mestrado Profissional	9	31	123	150	7,3	20,7
Técnico Concomitante	1540	1545	12066	11751	12,8	13,1
Técnico Integrado	1489	831	5118	5197	29,1	16,0
Técnico Integrado - PROEJA	33	25	179	217	18,4	11,5
PROEJA - FIC	5496	-	8123	171	67,7	0,0
FIC		11188		20200		55,4
<b>Total Geral</b>	<b>9764</b>	<b>14708</b>	<b>42032</b>	<b>55454</b>	<b>23,2</b>	<b>26,5</b>

Figura 3 Elaborado pelo IFSP, Relatório de Gestão 2016. <https://www.ifsp.edu.br> acesso em novembro/2017

O IFSP tem ampliado suas vagas para os cursos técnicos para atender exigências legais, os quais são ofertados nas seguintes formas: concomitante ou subsequente ao ensino médio; Integrado ao ensino médio; Integrado ao ensino

médio na modalidade educação de jovens e adultos, segundo dados apresentados pela Instituição.

Ao tratar do ensino técnico integrado, nota-se uma redução na relação candidato/vaga (RCV), ao longo dos anos, mas um acréscimo da oferta em razão da expansão dos *campi* e a institucionalização dos cursos integrados. Em 2016, foram ofertadas 2.250 vagas para um total de 12.649 inscritos, a RCV foi 5,6 somente para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, notadamente, há demanda para esta etapa da educação básica ofertada pelo IFSP, principalmente considerando a situação atual das escolas públicas de ensino médio.

FIGURA 4 - EVOLUÇÃO OFERTA E DEMANDA DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFSP ENTRE 2011-2015

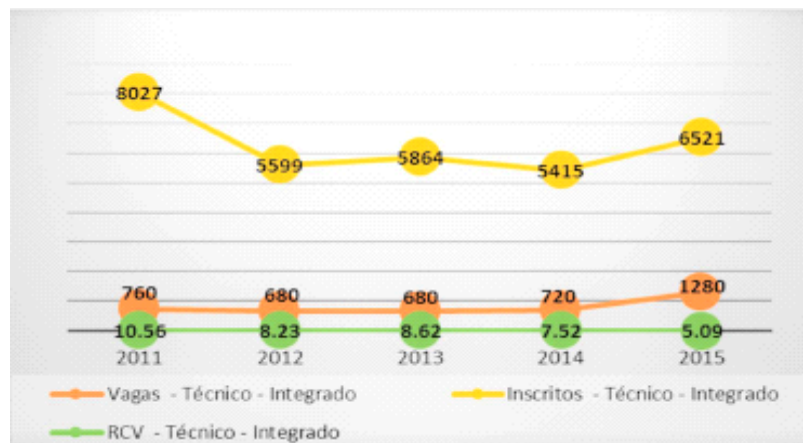


Figura 4 Anuário IFSP 2015

A demanda observada nos gráficos para os cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFSP se deve à sua qualidade, associada às Escolas Técnicas Federais, como são reconhecidas pela sociedade mediante suas nomenclaturas, mas também em razão de os constantes ataques das escolas públicas de ensino médio não apresentarem condições necessárias que visem ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem capaz de atender as expectativas dos jovens e adultos nesta faixa etária e suas inúmeras peculiaridades. Contudo, essas limitações são extensivas às demais escolas de ensino médio, daí a necessária participação da sociedade, estudantes e professores das escolas públicas de ensino médio nos debates, no planejamento das ações e políticas estratégicas que possam definir os rumos da educação básica.

Neste sentido, os Institutos Federais, ao ampliarem a oferta de vagas do ensino técnico integrado ao ensino médio, vêm limitadamente atendendo aos jovens aptos a cursar o ensino médio no seu campo de atuação, a educação profissional técnica de nível médio. De forma geral, a rede federal oferece cursos na perspectiva de habilitar para o exercício da profissão aqueles que visam se inserir no mercado de trabalho e para o prosseguimento dos estudos. O IFSP, em 2016, contava com mais de 5.100 mil alunos nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, podendo estes alunos vivenciar atividades de ensino, pesquisa e extensão.

### 3.1.2 Campus Boituva

Em se tratando do campus Boituva, sua criação se deu em 2009 por um acordo de cooperação entre a Prefeitura Municipal de Boituva, a Associação Profissionalizante "Vereador Jandir Schincariol" e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. O início de suas atividades ocorreu com a ocupação gradativa das instalações do prédio pertencente ao governo federal, construído pelo PROEP (Programa de expansão da Educação Profissional) programa realizado no governo do Fernando Henrique Cardoso, mas na época cedido ao Centro Educacional e Tecnológico de Boituva – CETEB, sob a responsabilidade Associação Profissionalizante "Vereador Jandir Schincariol". (PPC do Curso).

A existência do prédio e de equipamentos do governo federal para a oferta da educação profissional foi um fator preponderante nas negociações e parcerias. Com o acordo firmado e o apoio da Prefeitura e da referida Associação, foi possível a oferta das 40 primeiras vagas para o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, subsequente e concomitante, no período vespertino, com duração de 18 meses

A partir de 2010, há ampliação da oferta de novos cursos e vagas no período noturno, com os cursos técnicos em Manutenção e Suporte em Informática e Automação Industrial. No primeiro concurso público para provimento de vagas de professores e técnicos administrativos, foram aprovados 06 professores, 03 assistentes em administração, 02 técnicos de assuntos educacionais e 01 assistente de alunos. No final do mesmo ano, a Portaria Ministerial n. 1.366, de 06

de dezembro de 2010, reconhece o Núcleo de Boituva como Campus Avançado Boituva, sendo o primeiro Campus Avançado do Instituto Federal de São Paulo.

As imagens abaixo mostram o crescimento populacional da cidade de Boituva, entre os anos 2000 e 2010, com um aumento de cerca de 14 mil habitantes. Segundo IBGE, a estimativa da população em 2017 é de 57.960 habitantes, ou seja, uma demanda crescente com duas escolas de ensino médio estaduais que não comportam o quantitativo de jovens e adultos na faixa etária acima de 15 anos. A região tem se desenvolvido economicamente pelo aumento da indústria e de serviços. Segundo o IBGE, o PIB *per capita* do município chega R\$ 47.401,80, havendo necessidade de formação e qualificação profissional, com isso justifica-se a instalação do IF nesta região.

FIGURA 5 - EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO DE BOITUVA-SP

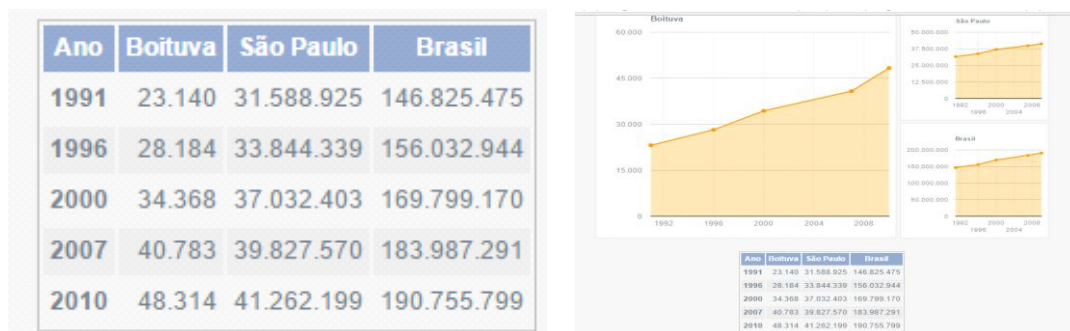


Figura 5 Fonte: BRASIL, IBGE, 2010

Desde o começo da sua trajetória, vem ocorrendo um crescimento significativo na quantidade de servidores para atender a demanda, também crescente a cada ano, o que lhe deu respaldo entre os contemplados para receber investimentos para ampliação da oferta e se caracterizar como *Campus Pleno*, em abril de 2013. Atualmente, a instituição está muito perto de alcançar o número máximo de servidores estabelecido para os *campi* considerados novos, de 60 professores e 45 Técnicos Administrativos em Educação. Cabe destacar que esses números podem ser alterados em razão de transferências, remoções, redistribuições, entre outros, no entanto, esses números não são significativamente alterados. Os servidores efetivos, provenientes de concurso público federal são 104, além destes, são contratadas empresas terceirizadas para serviços de segurança,

limpeza, jardinagem, serviços de manutenção. Na tabela abaixo, é possível visualizar como estão distribuídos os servidores por categoria funcional.

TABELA 1: SERVIDORES DO CAMPUS BOITUVA-IFSP

Campus Boituva	Professores /área						TAEs
	Informática	Automação Industrial	Gestão	Núcleo Comum	Educação	Total	Diversas Áreas
	15	12	06	18	06	58	46

Tabela 1 <http://btv.ifsp.edu.br>

Atualmente, os cursos disponíveis são: Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Redes de Computadores e Automação Industrial; Técnico em Logística, concomitante/subsequente; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Gestão da Produção Industrial – superiores; Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Gestão da Tecnologia da Informação e Curso Técnico em Secretaria Escolar, na modalidade a distância, para qualificação dos profissionais das escolas públicas.

Para atender a verticalização no desenvolvimento acadêmico prevista entre as finalidades dos institutos federais, é possível observar, no eixo da informática, o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores, o Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e, finalmente, a Especialização em Gestão da Tecnologia da Informação.

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores foi, inicialmente, ofertado em parceria com uma escola estadual de ensino médio por meio de convênio entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e o IFSP. Com o encerramento da parceria em 2015, logo foram ofertados os cursos integrados próprios, ou seja, sendo toda a responsabilidade do Instituto Federal. A interrupção da parceria com a rede Estadual de Educação em Boituva ocorreu porque , havia uma série de impasses administrativos e, além disso, o Campus não dispunha de espaço físico para atender a quantidade alunos.

## 3.2 O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores

### 3.2.1 Projeto Pedagógico de Curso no IFSP

Os cursos oferecidos pelo IFSP materializam-se no documento intitulado Projeto Pedagógico de Curso (PPC), desenvolvido segundo procedimentos delineados por documentos orientadores designados pelo IFSP. O processo de construção dos PPCs está estabelecido na Instrução Normativa (IN) nº 03, de 04 de maio de 2015, do IFSP, a qual institui uma Comissão responsável pela condução das ações nos *campi*, assim como para a elaboração e a implementação de Projeto Pedagógico de Cursos de Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, e dispõe sobre as atividades. A IN n. 03, no Art. 2º, estabelece que cada curso a ser implantado, reformulado ou atualizado deverá contar com uma comissão para elaboração e implementação, com mandato estendido até a formatura da primeira turma, nomeada pelo diretor geral do *Campus*, o qual tem autonomia para definir os critérios de seleção dos membros.

Os profissionais da educação envolvidos nesse processo precisam conhecer e compreender a legislação específica que trata das orientações curriculares para educação brasileira, neste caso, orientações curriculares que norteiam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com destaque para DCN Gerais para Educação Básica, as DCNEPTNM, Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, pois estes definem o perfil desejado para o egresso dos cursos, abrangem a política cultural que envolve o conjunto de conteúdos comuns, específicos e eletivos, entre outros aspectos abordados na elaboração do documento, tais como projetos, experiências e estágios relacionados à formação profissional e integral do estudante.

A proposta do PPC dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é construída pelos docentes das áreas envolvidas e pelos pedagogos de cada *Campus*, observados os dispositivos legais e as Orientações Curriculares do IFSP.

Nestes termos, a Comissão de Construção e Implementação dos Projetos Pedagógicos de Curso para Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFSP deverá ser composta por 01 docente vinculado à formação profissional, 01(um) docente vinculado à formação geral, 01 (um) pedagogo (na sua ausência) o Técnico em Assuntos Educacionais, 01(um) representante da Coordenadoria de Extensão e

01(um) representante da Coordenadoria de Pesquisa e Inovação. Os participantes responsáveis por conduzir o processo influenciam na constituição dos cursos, tendo em vista que serão suas expectativas as delineadas.

Conforme prevê a IN 03/2015, a comissão é responsável por elaborar o PPC, em decorrência de sua implantação, reformulação ou atualização, garantindo ampla consulta e envolvimento da comunidade do *Campus*, e por zelar pelos princípios norteadores para a Educação Básica previstos em legislação e documentos institucionais, devendo ainda acompanhar a tramitação e a aprovação do curso pelo Conselho Superior e sua implementação.

A Estrutura do PPC dos Cursos de Educação Profissional de Nível Médio, de forma geral, tem a seguinte composição: Histórico e Caracterização do IFSP e Campus; Justificativa de Demanda de Mercado, neste item será necessário um estudo dos aspectos econômicos, sociais e culturais por meio de dados legítimos e confiáveis, sobre as condições da população quanto às possibilidades de inserção educacional e no mundo do trabalho, no âmbito local e regional; Objetivos do Curso, geral, específicos, Perfil do egresso, Requisitos de acesso; Legislação de Referência; Organização Curricular, constituída pela identificação do curso, estrutura curricular, itinerário formativo, dispositivos legais específicos, Planos de Todas as Disciplinas; Metodologia; Critérios de Avaliação; Trabalho de Conclusão de Curso; Estágio Supervisionado; Critérios de Aproveitamento de Estudos; Apoio ao Discente, programas de apoio aos alunos, como por exemplo, NAPNE, Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais e Programa de Assistência Estudantil-PAE; e Servidores, Infraestrutura e Acervo Bibliográfico.

Para dar conta da realização, vários profissionais pedagogos, professores da formação geral e formação técnica e direção pertencentes do Campus participam também do Conselho Superior. Há ainda a participação da comunidade em vários colegiados, isto porque o Plano de Desenvolvimento Institucional prevê que:

Como instituição educativa, o IFSP deve ter autonomia para estabelecer o seu projeto e para executá-lo e avaliá-lo. A autonomia e a gestão democrática fazem parte da própria natureza do ato pedagógico e devem transparecer em seu projeto político-pedagógico. Daí a importância e a necessidade de construir relações democráticas que criem um ambiente institucional propício ao diálogo e à participação. (PDI, 2014-2018, p.143)



Nesta etapa do processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso, outros estudos já foram realizados tais como o estudo local e regional, a demanda de jovens aptos ao ingresso, o estudo de demanda junto aos setores da economia para viabilidade de estes jovens ingressarem no mundo do trabalho, especificamente para a habilitação profissional proposta. Nesse processo inicial, considera-se a participação dos órgãos públicos e privados e de organizações de trabalho como um todo. Os servidores do campus viabilizam este levantamento e definem os cursos. A segunda etapa se caracteriza pela elaboração do documento, organizado pela Comissão do PPC, responsável por realizar várias reuniões com servidores, docentes da formação geral e da formação profissional para definir, prioritariamente, a estrutura curricular.

Alguns aspectos do texto estão definidos em lei ou em orientações do IFSP, como perfil do egresso, equipamentos, laboratórios (CNCT), programas de apoio discente, ingresso, critérios de aproveitamento de estudos, metodologia e avaliação, que são políticas de desenvolvimento acadêmico definidas na organização didática do IFSP.

Em todo o documento, a organização curricular é a parte do processo mais complexa, pois aqui começa uma etapa de definição quanto às seguintes questões: Quais componentes curriculares serão utilizados para a estrutura do curso?; Qual a carga horária para cada componente curricular?; Existe uma carga horária total e obrigatória?; Como serão selecionados os conteúdos?; Os professores podem escolher o que eles podem ensinar?; Quem acompanha?; É possível alterar o projeto depois de aprovado?.

De forma geral, a organização curricular, conhecida como Grade Curricular, é a espinha dorsal do curso. O quadro abaixo é um resumo do PPC de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores, do Campus Boituva, IFSP.

FIGURA 6 - RESUMO DA ESTRUTURA DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM REDES DE COMPUTADORES

Curso:	
Campus	Boituva
Modalidade	Implantação
Previsão de abertura do curso	1º semestre 2015
Período	Integral
Vagas semestrais	0
Vagas Anuais	40
Nº de semestres	6 semestres
Carga Horária Mínima Optativa	400
Carga Horária Mínima Obrigatória	3.567
Duração da Hora-aula	50 min
Duração do semestre	20 semanas

Figura 6 Fonte: [www.btv.edu.br](http://www.btv.edu.br)

A proposta é que o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores seja desenvolvido em três anos, em aulas de 50 minutos. Objetiva-se ainda, por meio da organização semestral de cursos anuais, aproximar toda a estrutura do IFSP aos demais cursos.

Para atender a LDB n. 9394/96 e as DCN para educação básica, a carga horária está organizada em consonância ao Ensino Médio regular, devendo estabelecer 2400 horas mínimas para trabalhar os conteúdos dos componentes curriculares tratados como propedêutico, mais 1000 horas para formação específica da habilitação profissional prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. A carga horária da parte diversificada do currículo corresponde a 200 horas, havendo obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna.

Aos componentes curriculares optativos foram atribuídas 400 horas. Espanhol, pela Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, tinha oferta obrigatória e matrícula facultativa, atualmente revogada pela Lei 13.415/2017. Esportes foi por escolha da comunidade escolar. Em outros cursos, há a inclusão de Libras, pois o Decreto 5626/2005 em seu Art. 3º, §2º, prevê como disciplina curricular optativa para os cursos de educação profissional.

Nestes casos, os componentes curriculares são selecionados pela escola, pois a carga horária é obrigatória para o aluno, entretanto, tantos outros componentes curriculares são acrescidos, por meio de projetos de lei, tornando inviável aumentar e cumprir a carga horária estabelecida. A realização do Projeto Integrador é a oportunidade de articular teoria e prática, proporcionando aos alunos a execução dos conhecimentos apreendidos em ações supervisionados pelos professores.

Para os cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada, os alunos são levados a cumprir uma carga horária extensa. No caso do Curso de Redes, a carga horária a ser estudada é de 3.567 horas. A estrutura curricular abaixo mostra como estão organizados os componentes curriculares. Toda esta estrutura, segundo as orientações do modelo de PPC apresentado pelo IFSP, está voltada a construir.

O currículo proposto para os cursos técnicos integrados ao ensino médio é pensado na perspectiva da integração entre formação geral e profissional. Para que essa integração possa ser efetivada é necessário buscar um objeto comum ao qual estejam associados o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, o desenvolvimento científico mostrado aos alunos como construção humana e a contextualização do conhecimento, da ciência e da técnica no âmbito global e local. Para isso buscou-se elaborar um currículo que se desenvolva em um espaço integrador que assegure, além de atividades de caráter cultural e desportivas, de suma importância no desenvolvimento dos jovens e adolescentes, a interdisciplinaridade do currículo. (PPC do Curso de Redes de Computadores do *Campus* Boituva, 2014.).

Ao observar com cuidado a estrutura curricular do curso, é possível verificar quão complexo é definir a formação destes estudantes, havendo um processo intenso de negociações para comportar todos os conhecimentos a serem trabalhados, e todo esse trabalho é realizado pelos professores e servidores do *Campus*, sob a orientação da equipe pedagógica e de gestores.

### 3.2.2 Estrutura Curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores<sup>15</sup>

Apesar de o trabalho de construção do PPC prezar pela participação dos servidores do *Campus*, da tentativa em realizar um processo democrático,

---

<sup>15</sup> Grade Curricular nos Anexos.

valorizando as contribuições dos servidores nas suas áreas de atuação, é notável quanto delimitada é essa autonomia, pois existe um controle dos órgãos do Estado por meio de diversos mecanismos, que são indutores dos posicionamentos dos profissionais da educação, direta ou indiretamente envolvidos.

Entretanto, o percurso é formativo e, sendo assim, é delineado de tensionamentos, de questionamentos e de posicionamentos influenciadores de mudanças. Neste sentido, Araújo e Hypólito (2014) reforçam, esclarecendo que a gestão condutora desse processo e as especificidades de cada instituição escolar/*Campus* estabelecerão suas categorias hegemônicas para priorizar o desenvolvimento das ações de planejamento e organização curricular.

No que diz respeito aos IFs, na possibilidade de articular ensino, pesquisa e extensão, novos aspectos podem ser considerados, conforme PDI do IFSP:

A articulação, portanto, entre o ensino, a pesquisa e a extensão, busca estabelecer uma formação emancipadora, capaz de socializar os saberes, de consolidar uma cultura dialógica e democrática no IFSP e de contribuir para a transformação do meio social. O ensino, a pesquisa e a extensão devem convergir para formular questões e soluções capazes de responder às demandas da sociedade, articulando o saber produzido no IFSP com os saberes populares, e de promover uma prática educacional que favoreça o conhecimento científico e tecnológico e a produção da pesquisa aplicada, e de articular políticas públicas para a promoção da educação profissional pública e gratuita. Na necessária articulação com outras políticas sociais, os IFSP devem buscar a constituição de observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região. (PDI 2014-2018, p. 154)

Nestes termos, o Plano de Desenvolvimento Instituição prevê a concepção de currículo integrado para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, pensando na perspectiva da integração entre formação geral e profissional. Essa conforme o PDI do IFSP a integração está estruturada na construção PPC do curso, precipuamente, este se torna um mecanismo comum ao qual estão associados o conhecimento historicamente acumulado, as descobertas científicas ao tempo da “construção humana e a contextualização do conhecimento, da ciência e da técnica no âmbito global e local”.

Considerando os documentos institucionais do IFSP, bem como a autonomia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, conforme a Lei n. 11.892/2008 (BRASIL,2008) o Currículo dos Cursos técnicos Integrados ao ensino médio ofertados no âmbito do PDI e o Projeto Pedagógico Institucional busca

atender tanto os conteúdos curriculares da formação geral e de preparação básica de forma a permitir a habilitação profissional. A concepção desses cursos no PPC é a formação ampla, a técnica e a propedêutica, em busca de desenvolver seres pensantes, críticos e habilitados a viver no mundo do trabalho e a exercer uma profissão.

A orientação oficial a partir dos documentos norteadores do IFSP propõe que os componentes curriculares, a estrutura curricular contemple a carga horária teórica e prática, assim como toda organização e planejamento das disciplinas, que visem a atender o processo de formação na relação entre conhecimentos gerais e específicos construída na perspectiva da pesquisa como princípio educativo sob os eixos trabalho, ciência e cultura, em consonância com as DCNEM.

Apesar de explícita no PPC, como diretrizes e orientações a serem seguidas, todos os planos de disciplina ou plano do componente curricular devem contemplar os preceitos legais pertinentes aos conteúdos e temas, tais como relações étnicas, raciais, culturais, meio ambiente, direitos humanos, entre outros. Nessa perspectiva, a intenção maior é que os conteúdos contribuam para produzir mudanças estruturais profundas na organização da sociedade.

Compreender a construção dos projetos de cursos e a gestão da política curricular, desde as diretrizes nacionais de educação à sua organização e implementação no espaço da escola e práticas educativas, é buscar conhecer quem está envolvido no processo de planejamento, quais suas concepções e interesses no âmbito das políticas públicas educacionais. Possivelmente o desafio de orientar a construção dos projetos pedagógicos dos cursos, de uma modalidade de ensino subjugada, com base em uma política curricular complexa, que propõe a articulação das várias áreas do conhecimento e de formação para o exercício de profissões, com a finalidade de promover uma formação politécnica, baseada no desenvolvimento de habilidades científicas, tecnológica, culturais e sociais, na perspectiva do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, exija um trabalho de mediação consistente.

### 3.3 O Processo de Construção e Implementação do PPC do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio

### 3.3.1 Coleta de dados e o perfil dos entrevistados

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas individuais a partir da elaboração de um roteiro<sup>16</sup> semiestruturado, com o suporte de gravações em áudio e realização de transcrições na íntegra (FERREIRA e AMADO, 2006). O roteiro foi composto por questões relativas à formação, experiências e vivências dos entrevistados em processos de construção e implementação de projetos pedagógicos de curso na EPTNM.

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Após a aprovação do Comitê, iniciamos a pesquisa de campo. As entrevistas foram feitas individualmente, com duração média de uma hora e, posteriormente, foram transcritas na íntegra e analisadas. Vale ressaltar que, antes do início da pesquisa, todos os indivíduos envolvidos no estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>17</sup> (TCLE). As entrevistas com os sujeitos aconteceram em local reservado segundo a escolha dos participantes da pesquisa. Conforme descrito no TCLE, os entrevistados poderiam desistir a qualquer momento da pesquisa, o que não lhes traria ônus de qualquer natureza. Cabe mencionar que, para resguardar a imagem e a privacidade dos indivíduos, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes (conforme citado anteriormente): DIR (direção); PED. 01; PED. 02 (pedagogo); PROF-ET 01, 02, 03 (professor ensino técnico); PROF-FG 01, 02, 03 (professor formação geral).

Em relação ao perfil dos entrevistados, observou-se que todos atendem os critérios estabelecidos para o exercício dos cargos, obtidos por meio de concurso público nas suas áreas de atuação específica. No que se refere aos professores da formação específica do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores, constatou-se que os 3 professores entrevistados percorreram o mesmo itinerário formativo proposto aos egressos do curso técnico, qual seja, formação técnica integrada ao ensino médio, curso superior de graduação, no caso específico, na área de informática, bacharéis, licenciados por meio da complementação pedagógica após o ingresso no IFSP, critério obrigatório aos

---

<sup>16</sup>O roteiro utilizado nas entrevistas está disponível no Apêndice desta dissertação.

<sup>17</sup> O modelo do termo é apresentado no Apêndice I

docentes. Em relação à titulação desses professores, um professor tem o título de mestre e dois estão cursando o mestrado.

Em relação aos professores da formação geral, todos os professores são licenciados e mestres e sem experiência de formação na educação profissional e tecnológica. Já os pedagogos são mestrandos e também não têm formação na educação profissional, e toda a aproximação com a EPT ocorre a partir do ingresso no IFSP.

Quanto ao gênero e à faixa etária, os participantes estão organizados da seguinte forma: a direção do *Campus* está ocupada por um homem de 35 anos, é o mesmo diretor desde a criação do *Campus*, embora esteja no IFSP desde 2008, inicialmente como técnico administrativo e depois como professor.

O grupo de participantes da pesquisa compõe-se de três homens e seis mulheres. Cabe observar que, apesar de as mulheres estarem ocupando mais espaços no mundo do trabalho, as instituições de educação profissional e tecnológica têm um quadro essencialmente masculino.

Os servidores que fizeram parte da pesquisa têm no máximo oito anos de tempo de serviço no Instituto Federal, todos os professores já exerciam atividades na área da docência, correspondente à formação específica. As pedagogas estavam em cargos e atividades diferentes do trabalho que agora exercem no IF, embora estivessem na área da educação. Uma era docente da educação infantil, e chegou ao IF em 2012, a outra era técnica na Universidade Federal, e ingressou no IF em 2014.

Os professores da área de formação técnica exerciam a docência na educação profissional em outras instituições públicas e privadas e ingressaram no IF entre 2011 e 2013. Os docentes da área de formação geral ingressaram entre 2015 e 2016, entre estes dois estavam como professores nas redes públicas e privadas de educação básica e uma estava como técnica administrativa na rede federal, esta última foi a primeira servidora do *Campus* Boituva desde 2010.

Quando se trata da experiência em processos de construção de Projetos Pedagógicos de Curso, todos os entrevistados relataram que consideram essa atividade algo novo no exercício de seus trabalhos. Cabe mencionar que todos os entrevistados nunca tinham participado da elaboração de documentos com essa especificidade nas instituições em que haviam trabalhado, inclusive, para os

pedagogos, a experiência de participar da elaboração de PPCs não era uma prática comum nas escolas em que atuavam.

Não tive experiência com essa modalidade de ensino em aula, apenas como Técnica Administrativa em Educação. Como experiência profissional, minha experiência é em participação nas comissões de elaboração dos PPCs, após ingresso no IF. PED 02

O processo de construção ocorreu conforme solicitação da PRE, considerando todos os trâmites necessários. Foi um processo longo de construção, considerando ter sido o primeiro curso integrado implantado no *Campus*, portanto, algo novo para todos os envolvidos. (PED.01)

(..)na licenciatura que eu fiz lá na Universidade de São Paulo, a gente teve políticas públicas, mas não estava focado na construção de um PPC e mais específico assim, eu acho que a minha formação não contemplou isso. (PROF.FG 02)

Os depoimentos acima, esclarece tanto falta de experiência dos profissionais envolvidos na construção de projetos pedagógicos de curso, bem como, os limites inferidos pela formação inicial no que diz respeito ao conhecimento sobre currículos, neste sentido é possível conceber que a construção dos programas curriculares dos cursos baseia-se na própria formação acadêmica e experiência profissionais dos envolvidos.

É de suma importância considerar que as vivências dos profissionais da educação básica no que diz respeito à construção dos documentos norteadores das práticas educativas têm sido associadas à participação dos profissionais da educação no Projeto Político Pedagógico - PPP, segundo orientação descrita no Art. 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988, e na LDB n. 9394, de 29 de dezembro 1996, em seu Art. 14, quando instituída a gestão democrática nas escolas públicas.

Eu nunca havia dado importância aos PPCs dos cursos de que eu participava, até ter participado da elaboração deste projeto. Nele, tivemos uma real participação de diversos setores de ensino do *Campus* e conseguimos trabalhar bem a fundo a integração do curso e de suas disciplinas e isso facilitou muito o acompanhamento da implantação do curso. Como eu participei por um tempo da implantação e coordenação do curso, consegui visualizar na prática mesmo essa importância (PROF-ET 02).



A abordagem do entrevistado demonstra o quanto a participação dos profissionais da educação na organização curricular do curso possibilita uma visão ampliada do desenvolvimento do curso. Tal experiência torna-se viável com implementação dos princípios da gestão democrática no cotidiano da escola, com a participação efetiva dos profissionais da educação na elaboração dos documentos institucionais, por meio dos quais se definem as políticas e concepções de ensino, práticas pedagógicas, a organização curricular, processos de avaliação, entre outros, contudo, mesmo previsto nos princípios constitucionais ainda dependem da orientação dos gestores, do grau de autonomia atribuído aos participantes da instituição.

Embora as políticas públicas sejam influenciadas pelos ditames do mercado nacionais e internacionais, conforme afirma Veiga (2009), de maneira geral, a gestão democrática tem se consolidado por meio da compreensão sobre ampla influência do PPP com a participação da comunidade escolar, neste sentido, houve uma expectativa de que as escolas que dispunham dessa autonomia para organização de suas práticas estariam postuladas nos termos que fundamentam a educação de qualidade.

No âmbito institucional, Conforme Veiga (2009, p. 163), o “Projeto Político-Pedagógico da escola e a gestão democrática trazem intencionalmente em seus termos a articulação e o significado para a construção dos marcos de uma educação de qualidade”.

A autonomia da rede federal dos diretores possibilita melhor mobilidade dos processos de decisão, “tanto para o bem, como para o mal”, em razão de reduzir as consultas aos órgãos superiores, diminui a burocratização. De forma geral, a estrutura de cada *Campus* CSP, com profissionais como psicólogo, assistente, social, intérprete de libras, um setor de pessoal ligado direto a direção do *Campus*, é um diferencial em relação às demais redes, e de acordo com os relatos que conhece e da experiência dos colegas, faz diferença até mesmo com as E-Tec<sup>18</sup>, instituições reconhecidas no estado de SP. (DIR)

Ao retratar a autonomia da rede federal como um aspecto relevante para melhoria da qualidade dos processos educativos, o diretor do campus entrevistado,

---

<sup>18</sup> Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil)

nota-se que os princípios estabelecidos pela gestão democrática possibilita o planejamento coletivo, a participação ativa da comunidade escolar e visa a traçar ações instituídas por meio da construção do Projeto Político-Pedagógico, o qual inclui a organização do currículo. Entretanto, a parte do PPP relativa à organização curricular, notadamente, fica atrelada às orientações das redes de ensino, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação para as instituições públicas, e nas instituições de ensino privadas, comumente são organizadas por uma equipe de profissionais especializados distantes da realidade da escola, especificamente para elaborar a grade curricular.

Como política pública, voltada à organização curricular diretamente relacionada à escola pública, a aproximação da construção curricular dos professores está vinculada à escolha dos livros didáticos que chegam às escolas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Embora haja uma orientação nacional para educação básica, conforme abordado ao longo do texto, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, essa tarefa de seleção e organização dos conhecimentos acaba chegando pronta no interior das escolas públicas, seja através do livro didático, seja por meio do apostilado dos sistemas privados de ensino, seja pelas orientações dos documentos oficiais do Ministério da Educação, comprometendo sobremaneira a autonomia e o poder de decisão dos profissionais da educação no cotidiano escolar.

A trajetória entre os programas e projetos vinculados ao sistema educacional público brasileiro decorrentes de políticas públicas representam, de maneira geral, o projeto de sociedade dos governos de cada época e sua consolidação nas instituições educacionais tem sido mediada pelos gestores educacionais. Neste sentido, a compreensão do papel do projeto político-pedagógico (PPP) na escola e do conceito de gestão democrática é determinante para pensar uma maneira de melhorar a qualidade da educação por meio da formação integral, desenvolver um currículo integrado capaz de “influenciar de forma significativa pelas políticas públicas, o que se espera da escola hoje uma educação de qualidade, tendo como sustentáculos o PPP e a gestão democrática” (VEIGA, 2009).

Nessa perspectiva pretende que o envolvimento da comunidade escolar na construção dos documentos embase as práticas pedagógicas e possibilite a

participação coletiva, tendo em vista a superação da dualidade e a fragmentação da formação geral e a formação para o trabalho.

Neste processo, tivemos uma participação bem ativa de diversos profissionais do *Campus*, como a Direção do *Campus*, Coordenação Técnica, Docentes da área técnica e da área propedêutica, Pedagogos e TAEs. Imagino que, devido ao tamanho da equipe do *Campus*, que não era tão grande na época e devido ao prazo, que foi longo, se comparado a outros projetos (...) a pedagoga coordenou todo o processo, gerenciou a equipe, dividiu e gerenciou as tarefas, agilizando o nosso tempo e permitindo que conseguíssemos cumprir todas as etapas do processo sem correria. (PROF. ET-O2)

De modo geral, é possível observar que os depoimentos dos entrevistados mostram que a gestão do IFSP e do *Campus* Boituva busca atender os princípios da gestão democrática, sob a perspectiva da gestão colegiada, por meio do Conselho Superior, Colégio de dirigentes, entre outros, e tendo em vista a concepção adotada nos documentos institucionais, especificamente, o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional); PPI (Projeto Pedagógico Institucional), o PPP (Projeto Político Pedagógico) e os PPCs (Projetos Pedagógicos de Curso).

A estrutura apresentada acima, quanto aos documentos, é hierárquica, ou seja, há uma relação de condicionalidade entre eles, pois sua especificidade delimita a abrangência e a finalidade conceitual quanto às modalidades de ensino e organização escolar, desde os níveis até os princípios e concepções filosóficos, epistemológicos, pedagógicos, sociais e políticos que orientam as reflexões e as práticas educativas da escola, neste momento, tornando a complexidade inerente aos Institutos Federais materializada.

A compreensão da estrutura organizacional do IF, a aproximação contextual dos fundamentos da educação, básica e superior, da educação profissional e tecnológica, da formação humana, integral, politécnica e emancipatória são o passaporte inicial para uma realidade pouco explorada na vida acadêmica dos profissionais da educação que ingressam nos IFs, conforme se observa nos depoimentos dos entrevistados.

Vale destacar que o depoimento dos entrevistados faz referência somente ao processo de construção do projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em redes de computadores. Assim sendo, todos consideraram importante o

envolvimento da gestão do *Campus* no sentido de mediar o fazer coletivo, mobilizar os professores nos tempos e espaços escolares com vistas a desenvolver estudos da organização dos currículos integrados e educação profissional técnica de nível médio nos IFs.

É um processo importante, pois envolve a colaboração de todos, desde a coordenação do curso pretendido até a direção geral. Após a implementação, a comissão foi mantida durante um tempo para análise da implementação. Essa análise não foi totalmente desenvolvida, pois outras questões do cotidiano escolar acabaram por nos envolver com outras situações. (PED. 01)

Ao longo do processo de construção do PPC, há intensas negociações para comportar todos os conhecimentos a serem trabalhados, desde a definição dos cursos a serem ofertados. Nos IFs, há uma regulamentação específica com critérios e procedimentos para escolha das áreas de atuação do *Campus* e os cursos a serem ofertados. Legalmente, deve-se partir dos arranjos produtivos locais e regionais, por meio de consulta pública e com base nos eixos tecnológicos definidos no catálogo nacional de cursos técnicos e tecnológicos.

Eu estive presente acompanhando os professores quando foi criado o curso, houve uma discussão a gente na área de informática discutia muito se era esse curso que realmente a gente queria que fosse integrado (em rede) ou se era outro da área de informática e ficou definido pela maioria que seria redes de computadores mas não foi uma unanimidade...(PROF. ET 01)

Entretanto, conforme depoimento do professor, na realidade, o que determina, muitas vezes, a escolha do curso é a área de formação da maioria do corpo docente, podendo causar os primeiros estranhamentos nos primeiros momentos do planejamento coletivo.

Observando os docentes que ingressam na instituição, que têm como formação apenas o curso exigido, **sem habilitação pedagógica**, é nítido a dificuldade em esclarecer a importância do currículo em si, da integração entre as partes técnica e comum, entre outras situações (PED. 01)

De modo geral, o percurso de construção e de implementação do PPC é delineado de tensionamentos, de questionamentos e de posicionamentos

divergentes, principalmente quanto a esclarecer a importância do processo de elaboração curricular que considere a integração dos conhecimentos da área geral e da área específica de formação profissional como fundamento essencial para o desenvolvimento integral do educando, semelhante ao que ocorre com a construção do projeto político-pedagógico, que aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente” e, sendo o PPC parte vinculada ao PPP, pode-se concluir que:

O projeto pedagógico ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2004, p.38).

Tal lógica, o planejamento coletivo e o trabalho organizado direcionado por uma efetiva gestão democrática permitem reflexões anunciadas, ou seja, “cabe à escola explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola” (VEIGA, 2009, p.165) Assim sendo, não se pode ignorar que o PPC resulte de um processo de discussão complicado, divergente, permeado de interesses e conflitos, o qual deve ser mediado pelos pedagogos e gestores da instituição de forma que seja garantida a participação de todos, cuidadosamente avaliado e ajustado, como afirma o entrevistado.

Pedagogo; coordenador de curso; gerência educacional; professores da área do curso. Função primordial, pois são responsáveis pela parte pedagógica, por instruir a comissão e participar de todo o processo (PED. 01).

Conforme previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP (2014-2108), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) tem como objetivo estabelecer a finalidade e o horizonte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). O IFSP, inserido num cenário marcado pela diversidade, como instituição educativa, assim como as demais instituições de ensino federal, detém autonomia para planejar, executar e avaliar seu PPP, mediado pelos princípios da gestão democrática, em conformidade com a atual LDB.

Ainda de acordo com o Projeto Pedagógico Institucional do IFSP, observa-se preocupação contextual em incentivar amplas discussões da comunidade educativa, esclarecendo ser constituída por todos os que participam e atuam nas questões relativas ao processo educativo e de gestão, com base na ideia da formação integrada, que supera a separação entre executar e pensar, dirigir ou planejar.

Com isso, a formação profissional deve incorporar valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos da práxis humana, integrando a dimensão do trabalho à ciência, à cultura e à pesquisa. Por isso, não se trata de priorizar a “parte técnica/profissionalizante” em detrimento da formação geral, mas de possibilitar o acesso a conhecimentos diversos, promovendo construções intelectuais mais elevadas, junto à reflexão crítica contextualizada (IFSP, PDI, 2014-2018).

A expectativa para formação profissional técnica de nível médio nesses moldes pode ser alcançada pela oferta da EPTNM na forma integrada, balizada por um currículo integrado, bem como pela formação plena do educando, com a apropriação de conceitos necessários para intervenção consciente na realidade e compreensão do processo histórico de construção do conhecimento, conforme objetivo estabelecido.

A dificuldade é em esclarecer aos docentes a necessidade em elaborar planos de ensino integrados, tanto da parte pedagógica quanto da comum. Alguns professores não possuem formação pedagógica, o que acaba dificultando a compreensão deles para a elaboração de todo o processo. Pautar pela integralidade das disciplinas, uma carga horária que não seja muito extensa, mas dentro das legislações educacionais. (PED. 01)

O processo de construção de PPCs da EPTNM-IN, além da sua complexidade física, é tomado de intensos embates ideológicos, políticos, sociais e de poder, conforme se observou no diálogo com as teorias do currículo, anteriormente realizado no capítulo dois. O depoimento abaixo coloca em pauta a necessidade dos profissionais da educação apropriarem-se das políticas educacionais vigentes por meio das orientações e legislações que apontam o destino da EPT, inclusive cuidando dos significados ora estabelecidos no ambiente escolar.

Eu acho que conhecer o currículo e conhecer as políticas que nos regem, as leis e nossos princípios de criação é um dever de todos os professores não só da equipe que elabora o PPC, é uma parcela

daquela que vai trabalhar no curso, então eu acho, assim, que é extremamente importante conhecer o lugar em que você está, o que rege aquilo que na verdade a gente tem num **currículo** que foi elaborado e tem o **currículo oculto** que é o praticado, então se soubesse como aquilo foi criado, porque foi criado, de onde surgiu, qual foi o embasamento, eu acho que a prática pedagógica seria outra, acho que facilitaria a prática do professor em sala de aula, com certeza a prática seria muito melhor, seu preparo de aula seria diferente, deixaria de ser um pouco conteudista. (PROF. ET 01)

Estruturalmente, as orientações do IFSP para o desenvolvimento do trabalho de construção dos PPCs estão descritas, conforme exposto acima, na IN n. 03, no Art. 2º, que “estabelece que cada curso a ser implantado, reformulado ou atualizado deverá contar com uma comissão para elaboração e implementação com mandato estendido até a formatura da primeira turma, nomeada pelo diretor geral do *Campus*, o qual tem autonomia para definir os critérios de seleção dos membros”.

Via de regra, a normativa descreve os procedimentos estruturais a seguir, mas os fundamentos e princípios norteadores presentes nos documentos oficiais não se aproximam plenamente da realidade dos profissionais da educação nos *campi*, pois estão desvinculados do espaço da discussão em meio a tanta legislação e conceitos que nunca fizeram parte do processo de formação inicial e continuada dos profissionais responsáveis pelas práticas educativas no cotidiano da escola.

A construção coletiva dos PPPs e dos PPCs das escolas de educação básica mediada pelos princípios da gestão democrática, associada ao amplo debate da formação tecnológica, no sentido da politecnia, pode transformar os fundamentos que embasam a educação profissional técnica de nível médio que visam à formação de trabalhadores qualificados para as profissões de menos valorizadas, para formar cidadãos em condições de fazer escolhas pelas profissões de domínio intelectual.

Entre as tensões que têm desafiado as relações entre instituições formadoras, saberes e a prática profissional, Lessard e Tardif (2006, p. 57) citam as oposições entre o saber geral e os saberes particulares; o saber considerado como um fim em si mesmo e o saber considerado como um meio ou uma ferramenta do progresso social; a ciência fundamental e a ciência aplicada; a distância crítica e o engajamento e o serviço útil; a educação do cidadão sábio e a do trabalhador competente; a moral da inteligência e da cultura do espírito e aquela da ação e do progresso social.

### 3.3.2 A organização do PPC na educação integrada: a articulação entre as áreas básicas e específicas do currículo

A organização do currículo sob a perspectiva da educação integrada, ou de maneira mais ampla, a formação integrada, tem um significado de luta histórica, que “retoma o ideário da educação politécnica” (CIAVATTA, 2011, p. 165). Entretanto, consideradas as condições de sociabilidade da sociedade capitalista, como afirmam Frigotto e Araújo (2015), é preciso pensar nos limites dados para não confundir o ensino integral com proposta de educação unitária, mas apenas inspirada em Gramsci.

Na perspectiva da formação integrada, o pressuposto fundamental é a existência de um projeto de sociedade, como Ciavatta (2009) ressalta, capaz de enfrentar os problemas da sociedade, com vistas a superar o dualismo de classes pela educação no sentido de romper com o distanciamento entre a formação integral e formação para o trabalho, formação científica e técnica, formação para intelectuais e formação para o trabalhador.

Contudo, é possível observar no depoimento abaixo, que há um imenso desafio no sentido de construir uma proposta de curso concentrada na formação integral do estudante e que agregue tanto a formação para o trabalho como os conhecimentos científicos pois há uma muitas condições impeditivas que limitam os profissionais da educação construir um projeto de curso tão abrangente apto a atender as peculiaridades do currículo integrado, entre tantas outras, pode-se destacar a falta de participação em processos de construção de currículos ao longo da formação acadêmica e experiência profissional, conforme depoimento abaixo:

Quando eu cheguei, fui convidado já pra fazer o plano de ensino de história que é o que vai estar lá no PPCs que vai definir o conteúdo do programa, assim eu hoje já olhando pra trás eu já fazia totalmente diferente do que eu fiz porque ainda estava muito imbuído daquela visão da escola particular em educação, um pouco mais conteudista, com caráter de ser um pouco mais voltada para os vestibulares, embora na área de história quem vai trabalhar a formação cidadã isso é inerente ao ensino de história. (PROF.FG 02)

Assim sendo, observa-se no depoimento a dificuldade de compreender esse processo de construção e articulação dos conhecimentos na prática.



Em todas as conversas, eu me lembro que ele buscava essa integralidade, mas na hora de colocar na prática, na hora de cada professor elaborar seu plano de ensino, isso termina sem termos finalizado no papel, então faltou no PPC e isso eu acho que faltou um pouco explicar o currículo, trabalhar antes (PROF. ET 01)

Embora haja por parte da instituição, por meio dos documentos institucionais definição da concepção de educação, esta discussão permeada em torno da formação politécnica ou educação tecnológica, especificamente, na educação profissional técnica de nível médio, e mesmo premente nos documentos que orientam a organização curricular, principalmente as DCN para o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, ainda não é perceptível a apropriação desses conceitos pelos profissionais da educação quando se pretende construir os projetos pedagógicos de curso, ou suas estruturas curriculares.

Eu acredito que nesse processo de construção, mas eu ainda não considerei a realidade de um curso integrado, ainda não consegui nesse plano de ensino que eu escrevi, ainda não consegui contemplar os objetivos que hoje traço para as mesmas disciplinas (PROF. FG 02)

O objetivo da articulação das áreas do conhecimento é ir além da formação conteudista, mecânica, preparatória para exames e *ranking*, e visa à formação plena, integral, humana, histórica, crítica e emancipatória, capaz de possibilitar qualquer cidadão ao exercício do trabalho manual ou intelectual, ser trabalhador ou dirigente. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, sob o ideário da formação tecnológica ou politécnica, a intenção é que a educação geral seja parte inseparável da educação profissional e da preparação para o trabalho em todos os espaços em que ocorram os processos produtivos.

Em relação à integração total como tem que ser, não temos ainda, dos conteúdos entre as disciplinas da formação comum e técnica, a gente precisa fazer muito, algo que pode dificultar é que o professor do núcleo comum está em vários cursos diferentes, daí talvez a dificuldade de se integrar com todas as disciplinas...(DIR)

De maneira geral, há uma importante ruptura com a prática educativa dos profissionais da educação, considerando que uma nova prática pedagógica precisa

ser pensada, ou adequada, ou refletida diante de uma realidade pouco vivenciada, sendo necessária uma educação para formação geral integralizada à educação profissional técnica de nível médio.

É explícito que a formação do IF se volta para a formação técnica, pois cumpre exatamente a carga horária total obrigatória exigida para a formação técnica e adapta, reduzindo a carga horária da parte comum...o conteúdo deverá ser mais articulado, isso é uma dificuldade de implantar, este é o discurso dos documentos oficiais, com essa adequação o aluno não vai ser prejudicado, mas o conteúdo deverá ser mais articulado.... (DIR)

Eu acredito que nesse processo de construção, mas eu ainda não considerei a realidade do que um curso integrado, ainda não consegui nesse plano de ensino que eu escrevi, ainda não consegui contemplar os objetivos que hoje traço para as mesmas disciplinas (PROF. FG 02)

A necessária reflexão da prática educativa, a *práxis*, coloca no espaço de debates as convicções políticas, ideológicas, sociais e pedagógicas considerando o projeto de sociedade instituído pelo trabalho coletivo por uma diversidade de profissionais com origens de formação acadêmica e experiências completamente diferentes e divergentes. Diante dessa configuração complexa do espaço escolar, o planejamento dos cursos visando à formação para educação tecnológica, no sentido da concepção politécnica, torna-se mais difícil e instigante, também mais próximo da realidade posta pelos condicionantes da sociedade capitalista.

Toda a perspectiva do IF é de articulação, mas quando chega dentro da escola na prática, há um grupo de professores que acredita que os alunos precisam de toda aquela carga horária para passar no ENEM, nos vestibulares...eu acho que o número de aulas não garante a qualidade, os números dos alunos da rede federal muitas vezes são maiores do que das escolas privadas, apesar de a quantidade de alunos ser bem menor, há uma seleção, embora a lei de cotas tem tornado o espaço mais democrático...(DIR)

O processo de negociação com os professores durante a construção do PPC deveria priorizar a formação do aluno, as exigências dos documentos oficiais, Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e a formação cidadã...priorizando a formação técnica...(DIR)

Nos depoimentos, os participantes são entusiastas quanto ao processo de construção do documento e sua influência na organização dos tempos e espaços educativos, assim como aos conhecimentos sistematizados socialmente em estreita relação com fatores determinantes estabelecidos ou orientados pelas forças dominantes. Imediatamente, percebe-se a influência dos profissionais que determinam a formação de uma geração de jovens e adolescente ao considerar a verdade dos conhecimentos científicos condicionados às suas áreas de formação, seja para uma formação geral, seja para uma formação mais prática/técnica.

Muito rica, pois é possível ver várias visões de pessoas diferentes, com experiências diferentes, com ideias diferentes, para contribuir na elaboração do documento, é uma forma de ter um conhecimento mais apropriado daquilo que está sendo construído, você participa daquelas decisões, daquelas informações, depois você tem um conhecimento maior sobre o que efetivamente você deve fazer. (PROF-ET 01).

Neste projeto, conseguimos analisar as disciplinas individualmente e em conjunto, desenvolvendo uma integração ativa e verdadeira entre elas, devido à participação de profissionais de diversas áreas no projeto. Imagino que só faltou um pouco mais de participação de discentes ou até dos pais de discentes no processo, mas não conseguimos ter esta participação. (PROF. ET-O2)

A questão da integralidade foi algo que nos preocupou muito (comissão de elaboração), mas após várias reuniões com os docentes responsáveis pelos planos de aula e envolvendo toda a comissão, nós, da parte pedagógica e gerência educacional, conseguimos atingir o objetivo de pautar por um PPC articulado entre disciplinas técnicas e parte comum. (PED.01)

Sob uma outra perspectiva, a gestão do *Campus* levanta como possibilidade para superar determinados conflitos entre os profissionais.

A atribuição do professor não consta da construção de curso, ajuda, mas se houvesse professores para construir os cursos e professores para dar aulas, talvez houvesse menos resistência, como os professores da parte comum são poucos por área do conhecimento, eles acabam escrevendo no plano do curso o que vão ensinar lá na frente, tirando o foco da formação do curso..(DIR)

Os desafios apontados pelos professores por si mesmos revelam a complexidade do processo de construção dos projetos de cursos que incluem

diferentes questões tanto em relação ao espaço macro quanto ao micro da educação sistematizada.

Os docentes entrevistados destacaram que o processo de integração curricular entre a área de formação geral e a área técnica é apresentado como uma preocupação e destacaram que houve bastante diálogo, indicando a necessidade de pensar a formação do aluno considerando o mundo do trabalho, com titulação de técnico, mas também a formação integral e humana.

Entre os principais problemas ou desafios a serem superados, ressaltaram: o distanciamento dos conteúdos curriculares estabelecidos pelos docentes da formação do egresso, o que ocasiona a total desarticulação entre os componentes curriculares e o exercício da profissão; o engessamento de leis e resoluções quanto à construção da estrutura curricular; a falta de conhecimento da profissão que o aluno vai exercer, “a gente não tem esse momento de integração entre as disciplinas, entre a disciplina e o perfil do egresso”.

Entre os principais entraves para pensar a integração das áreas, de formação geral e técnica, os docentes destacaram: formação inicial de cada um, o que acarreta achar que formação específica de cada um é a mais importante para todos os alunos, por conta das especificidades de cada disciplina. Como forma de romper tais conflitos, os docentes propõem que seja realizada a construção do PPC efetivamente coletiva, com amplos debates, momentos de formação dos professores para conhecer os documentos oficiais e estudos sobre currículo, entre outras formas.

Neste sentido, a gestão do *Campus* aponta outras questões além destas citadas pelos demais participantes.

Acredito que tenham conhecimento dos documentos orientadores para a construção curricular, podem não ler com detalhes, mas conhecem, o problema é exatamente esse, é o argumento em torno do entendimento de cada grupo, as pessoas questionam o entendimento dos documentos que estão em voga, sempre a legitimidade da interpretação, há entendimentos diferentes por grupo de professores da educação profissional, que vem dos cursos técnicos e dos professores vindos escola comum (DIR).

Embora haja nos documentos oficiais princípios filosóficos e pedagógicos imbuídos de intencionalidade para romper com a educação profissional técnica de

nível médio voltada para a inserção no mercado de trabalho, existem muitas barreiras a serem rompidas para conseguir desenvolver uma formação humana integral, sob a perspectiva do trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, a cultura e a tecnologia, como orientam as DCNs, no entanto, a abordagem, segundo as orientações curriculares vigentes, apresenta-se contraditória e limitada.

Como afirma Veiga (2003), nos próprios processos inovadores existem riscos de que seja absorvida pelas lógicas preexistentes, pelos quadros de referência reguladores. Não raramente, podem ser orientados por padronização, uniformidade, controle burocrático e planejamento centralizado. Nesse sentido, para que ocorra a ruptura com as políticas de educação curricular para EPTNM, faz-se necessária uma travessia do currículo organizada por competência para a formação tecnológica de abordagem crítica e emancipatória.

As alternativas que constam nos documentos oficiais do IFSP estão propostas no PDI atual, tais como fomentar a formação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) nos cursos técnicos de nível médio, cabendo ao colegiado a concepção, implementação e atualização do Projeto Pedagógico do Curso. Em cumprimento a esta proposta, em 2016, o IFSP editou uma nova Instrução Normativa, que, entre outras questões, trata da integração curricular entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo (PDI, 2014-2018, p.164).

O ensino médio integrado eu vi com bons olhos e realmente pensando que seria integrado, que ele seria um curso que teria uma integralização, então a interdisciplinaridade maior não vi isso acontecendo, ainda não vi acontecer...na verdade, hoje eu acho que é extremamente necessário ter essa força de trabalho para ter essa interdisciplinaridade, a transmitir na unidade também.(PROF. ET 01)

É preciso considerar as relações complexas entre “instituições formadoras, saberes profissionais e práticas profissionais”, que se tornaram interessantes para os grupos financeiros e produtivos, portanto, vistas pela perspectiva da multidimensionalidade de motivações sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais (MACHADO, 2015).

Nesta lógica, romper o dualismo das classes sociais, a desigualdade no acesso aos bens e aos serviços, enraizado ao longo de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual no Brasil, significa lutar e assumir um novo projeto

de sociedade, que possibilite uma formação aos trabalhadores e seus filhos, que fundamente os PPCs sob a perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político-pedagógico articulados, integrando “o processo com o produto na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente” (VEIGA, 2003).

A ideia de inovação tecnológica que alicerça os objetivos dos IFs pode ser redirecionada à ideia de “inovação de uma produção humana”, partindo de “bases epistemológicas alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente” (VEIGA, 2003), intensificando a “relação dialógica” a partir do contexto do trabalho desenvolvido no *Campus*, valorizando e preservando os saberes locais e suas memórias, fatores determinantes para romper as estruturas vigentes (CIAVATTA, 2011), “trata-se, portanto, de buscar a superação da fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade” (VEIGA, 2003, 274).

A histórica luta para implementar o ensino médio integrado à formação profissional, ou a própria historicidade do conceito de formação integrada, parece ainda distante do *Campus* de discussão dos sujeitos que compõem o quadro de servidores do *Campus* Boituva-IFSP, ou simplesmente desconsiderado, tendo em vista que não foram apresentados pelos entrevistados, quando se trata da articulação das áreas que estão diretamente relacionadas à organização curricular, vinculada à estrutura, grade curricular, e seleção de conteúdos.

Nesta lógica, a articulação e a desarticulação da educação básica e da educação profissional assim como os fundamentos conceituais necessitam ser pautados no sentido de intervir, inclusive, quanto à sua legitimidade perante a sociedade (CIAVATTA, 2009). Nessa perspectiva, compreender a formação politécnica no sentido de onilateralidade relaciona-se à formação do ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica.

Assim sendo, a análise dos depoimentos impõe a discussão sobre o ideário urgente de aproximar os profissionais da educação pertencentes ao quadro da educação profissional técnica de nível médio das bases conceituais relativas à emancipação humana no sentido da totalidade das relações sociais, a formação integrada no sentido de completude, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, faz-se necessário um projeto da escola que “represente um projeto comprometido com a formação ampla dos trabalhadores e se contraponha às pedagogias liberais da moda” (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2015, p.66b). Esse projeto, associado a um processo de gestão democrática, possibilita construir e articular novos significados em vista da qualidade da educação para todos. Segundo Veiga (2009), “a educação de qualidade é sustentada por dois eixos: o da igualdade e o da inclusão”.

Compreender o processo de construção do projeto pedagógico de curso no ensino técnico integrado ao ensino, é a principal finalidade desta pesquisa, como referência o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores no IFSP – *Campus* Boituva. É importante destacar que a primeira turma concluiu o curso no final do ano de 2017.

Apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais preconizarem uma educação profissional técnica de nível médio de forma integrada, sob os fundamentos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, faz-se necessária uma nova articulação da gestão e do trabalho pedagógico, diante da natureza dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e dos desafios em relação aos problemas de fragmentação do conhecimento e da visão dicotômica da realidade.

Ao longo dessa investigação, constatou-se que a concepção que fundamenta as discussões em torno da educação profissional problematiza a relação “trabalho e educação”. De modo geral, os autores que estudam a área abordam o currículo do ensino médio integrado, considerando o processo de articulação das diferentes áreas do conhecimento e defendem uma formação integral do estudante com base nos eixos estruturantes das ciências, do trabalho, da tecnologia e da cultura.

Observa-se, ainda, a falta de uma política de estado destinada ao ensino médio. Há uma ampla legislação em relação ao ensino médio constantemente alterada pelos governantes que indicam os vários interesses em relação à formação do jovem. O estudo mostra ainda que a educação profissional, apresentada como modalidade de educação na Lei n. 9.394, de 29 de dezembro de 1996, sempre esteve destinada aos filhos da classe trabalhadora para atender ao mercado de trabalho. Ao longo da educação profissional, o ensino médio foi apresentado sob

diversas modalidades: ensino médio, ensino médio técnico, ensino médio integrado. Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem se expandido em boa parte em função do ensino médio. A análise dos dados evidencia uma expansão dos cursos técnicos integrados ao ensino médio nos últimos anos, voltados a atender os jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos.

O Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo se expandiu e se tornou o maior instituto federal do país com a criação de vários *campi*. Especificamente, o *Campus* de Boituva resulta desse processo de expansão da educação profissional que tem como prioridade a oferta dos cursos técnicos integrados.

Cabe mencionar que o desenvolvimento dessa investigação incluiu a realização de entrevistas semiestruturadas com os envolvidos no processo de construção do PPC no *Campus* Boituva, no curso Técnico Integrado ao ensino médio em Redes de Computadores. As entrevistas contemplaram questões sobre o processo de construção e implementação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso técnico integrado ao ensino médio, as especificidades das áreas básicas e específicas, os desafios, interesses e conflitos dos envolvidos nesse processo e as vivências da equipe em processos de elaboração de PPC, considerando as especificidades dos Institutos Federais (IFs).

Apesar de apresentar todo um aparato legal na tentativa de reconduzir as ideias e concepções da educação profissional para fundamentar as práticas educacionais embasadas na acepção da formação integrada, não se pode ignorar a descontinuidade das políticas instituídas nesse viés para promover novas alterações de cunho estrutural nas orientações curriculares do ensino médio.

As constantes mudanças correspondentes a esta etapa da educação básica causam graves danos à constituição das identidades das escolas. Pode-se salientar, no caso específico do IFSP, que as atuais pressões dos órgãos de governo para adequação ao novo currículo do ensino médio provocaram uma estagnação no avanço das discussões quanto às questões conceituais e contextuais inerentes à organização curricular da EPTNM na forma integrada, pois além da nova organização do ensino médio, houve o lançamento da Base Nacional Comum Curricular, que pode trazer inúmeras implicações às ideias construídas no sentido de



reduzir os danos causados pela fragmentação dos conhecimentos constituídos socialmente, sendo amplamente afetados com a nova proposta.

A dualidade histórica entre a EPT e a Educação de formação básica e geral precisa ser superada a todo instante nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições com este viés de formação, desta forma, colocando como um dilema a ser enfrentado por todos os profissionais da educação pertencentes ao quadro de servidores das instituições de educação profissional.

As pesquisadoras Silva e Scheibe (2017) fazem uma análise dos fundamentos que nortearam a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, destacando que:

[...] as propostas eram do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o conhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (Silva; Scheibe, 2017, p. 379-380)

Entretanto, as reformas ocorridas no EM e EPTNM foram intensificadas na perspectiva da fragmentação dos conhecimentos com a organização do currículo embasado em competências ou em disciplinas ou componentes curriculares ou áreas específicas ou, ainda por ênfases. Neste sentido, Moll (2009) afirma que há um retrocesso ao negar o direito à educação básica comum a todos/as, em especializações imaturas, o que pode resultar no agravamento das desigualdades educacionais.

Na prática, as orientações das políticas curriculares para educação básica, desde suas origens, foram pensadas para estruturar as organizações educacionais em espaços segmentados, divididos em cursos, classes, horários, terminalidade e título. Conforme abordado anteriormente, são intensificadas e classificadas por flexibilidade, no entanto, o que se observa é a retirada do direito fundamental à educação de qualidade. Tendo em vista a falta de estrutura das escolas e de profissionais qualificados para atender aos itinerários formativos, possibilidades de

parcerias público/privadas podem se sobrepor à flexibilização do currículo, tornando ainda mais precária a rede pública de ensino.

A EPTNM, especificamente, diz respeito ao itinerário da Formação Técnica e Profissional, destacando algumas peculiaridades na nova legislação, haja vista o reconhecimento por “notório saber”, o qual confere às pessoas sem formação o exercício da docência, uma forma institucionalizada de precarização do trabalho docente (SILVA, 2017).

A flexibilização do currículo em relação à opção por uma determinada ênfase e o estabelecimento da carga horária máximo em 1400 anuais, em sete horas diárias, tornando obrigatórias apenas as disciplinas de português e matemática, podem indicar a negação do direito aos conhecimentos constituídos, conforme prevê a LDB.

Apesar de todas as contradições criadas pela própria legislação no que se refere à normatização do ensino médio e/ou mesmo à formação e experiência dos profissionais, essa pesquisa mostra o consenso entre os docentes do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores, no *Campus* Boituva – IFSP, em relação à importância da participação dos profissionais da educação e da comunidade no processo de construção do projeto pedagógico de curso sob as bases da participação ativa dos profissionais da educação, imbuídos da perspectiva da formação integral dos estudantes.

Entre os principais problemas e conflitos identificados no processo de construção do projeto pedagógico de curso destaca-se: a falta de uma política de estado destinada ao ensino médio; uma ampla legislação em relação ao ensino médio constantemente alterada, o que causa graves danos a constituição das identidades das escolas, a legislação educacional de forma geral, a educação profissional e o ensino médio são apresentados por diversas modalidades: ensino médio, ensino médio técnico, ensino médio integrado. Quando se trata da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, esta tem se expandido em boa parte em função do ensino médio. Contudo, a dualidade histórica entre a EPT e a Educação de formação básica e geral precisa ser superada a todo instante nas práticas pedagógicas, superando a falsa ideia de flexibilização do currículo.

Neste sentido, há uma certa dificuldade de compreender o processo de construção e articulação dos conhecimentos na prática, discussão permeada em

torno da formação politécnica ou educação tecnológica, especificamente, prática da EPTNM-IN, ainda não é perceptível a apropriação desses conceitos por parte dos profissionais da educação; Os principais problemas ou desafios a serem superados ressaltaram: o distanciamento dos conteúdos curriculares estabelecidos pelos docentes da formação do egresso, o que ocasiona a total desarticulação entre os componentes curriculares e o exercício da profissão; o engessamento de leis e resoluções quanto à construção da estrutura curricular; Os principais entraves para pensar a integração formação inicial.

Como possíveis alternativas observa-se a importância da participação dos profissionais da educação e da comunidade no processo de construção do projeto pedagógico de curso imbuídos da perspectiva da formação integral dos estudantes; A concepção de educação precisa ser decidida coletivamente, em um amplo espaço de discussão da política educacional, uma intensa negociação entre os mais diversos posicionamentos dos profissionais; A ruptura com a prática educativa dos profissionais da educação, considerando que uma nova prática pedagógica precisa ser pensada, ou adequada, ou refletida, diante de uma realidade pouco vivenciada, a educação para formação geral integralizada à educação profissional técnica de nível médio; A reflexão da prática educativa, a práxis, pois coloca-se no espaço de debates as convicções políticas, ideológicas, sociais e pedagógicas a partir do projeto de sociedade instituído, do trabalho coletivo por uma diversidade de profissionais com origens de formação acadêmica e experiências completamente diferentes e divergentes; Os participantes são entusiastas quanto participar ativamente do processo de construção PPC; A construção do PPC efetivamente coletiva, com amplos debates, momentos de formação dos professores para conhecer os documentos oficiais e estudos sobre currículo, pode reduzir os conflitos; À ruptura com as políticas de educação curricular para EPTNM faz necessário uma travessia do currículo organizado por competência para a formação tecnológica de abordagem crítica e emancipatória.

O planejamento coletivo, o trabalho organizado direcionado por uma efetiva gestão democrática permite reflexões anunciadas, ou seja, “cabe à escola explicitar os fundamentos teóricos-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola” (VEIGA, 2009,p.165) O PPC é resultado de um processo de discussão

complicado, divergente, permeado de interesses e conflitos, o qual deve ser mediado pelos pedagogos e gestores da instituição de forma que seja garantida a participação de todos, cuidadosamente, avaliado e ajustado; A compreensão da estrutura organizacional, a aproximação contextual dos fundamentos da educação, básica e superior, da educação profissional e tecnológica sob os fundamentos da formação humana, integral, politécnica e emancipatória.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

ALVES, Gilberto Luiz. Colóquio Internacional trabalho e trabalhador no século XXI: repensando a questão da qualificação profissional. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, no 16, dezembro de 2004.

ARAUJO, J. J. HYPÓLITO, Á. M. Novos significados para educação profissional e tecnológica no instituto federal sul-rio-grandense: a política de criação dos institutos. **RBPAE**, v. 32, n. 1, p. 247–265, 2016.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_, S. J. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, abr. 2009, p. 303-318. Entrevista concedida a J. MAINARDES e M. I. MARCONDES.

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

BITTAR, Marisa & FERREIRA JR, Amárico. Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 61, abr.-jun. de 2015.

BORBOREMA, C. D. L. de. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas**: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ. 2008. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL, IBGE. **Censo demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: Acesso em: set. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 2.208/1997, 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. Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2o do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. **LDB no 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei no 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB no 05/2011, de 24 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB no 11/2012, de 4 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível. Brasília. DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB no 12/2011, de 9 de novembro de 2012. D Aplicação do regime de intercomplementaridade à Educação Profissional Técnica de Nível Médio desenvolvida na forma integrada com o Ensino Médio, no Estado de São Paulo. Brasília. DF, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB no 15/1998, de 26 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB no 16/1998, de 26 de novembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Brasília. DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB no 17/1997, de 16 de janeiro de 1998. Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília. DF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB no 39/2004, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto no 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília. DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB no 2/2012, de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB no 3/1998, de 26 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB no 4/1999, de 8 de dezembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília. DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB no 6/2012, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília. DF, 2012.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE, B. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **DOU**, v. 1, n. 710, 2013.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória 746 de 22/09/2016. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b110756561cd26fd03256ff500612662/ea1e4d3e33d6461b832580370072cc6d?OpenDocument>>. Acesso em: 25/out/ 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. A Construção da Base - Portal da Base. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-construcao-da-base>>. Acesso em: 25/out/ 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei n. 13.415 de 16 fevereiro de /2017**. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b110756561cd26fd03256ff500612662/a13d68cd75c0d352832580ca0038e5e1?OpenDocument>>. Acesso em: 25/out/ 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução no 564, de 26 de março de 2012. Dispõe sobre a aprovação do Acordo de Cooperação no 002/2011 e estabelece os termos contratuais do contrato e as responsabilidades das partes no acordo. São Paulo, SP, 2012.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. Relatório de avaliação do plano de expansão da rede federal de educação tecnológica. Brasília/DF, 2007.

CASTRO, C. M. Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna. In: MACHADO, L. et al. (Org.) Trabalho e Educação. Campinas: Papyrus; **Cedes**; Ande; Anped, 1992. (Coletânea CBE) apud FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abr. 2012.

\_\_\_\_\_, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, 2012.

\_\_\_\_\_, M.; TREIN, E. **A Transformação Do Trabalho e a Formação Profissional Na sociedade das incertezas**. *GT Trabalho e Educação*, v. 9, 2010. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (CONFETEC), 1., 2006, Brasília. Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

Dias, Vagno Emygdio Machado. A educação integrada e a profissionalização no ensino médio. Tese de doutorado. 2015. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.

FAIRCLOUGH, N. **A dialética do discurso**. Teias, Rio de Janeiro, v.11, n. 22, p. 225- 234, maio/ago. 2010.

FERRETTI, C. J. et al. (Org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980. 102 p.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, 2009.

\_\_\_\_\_, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e a estrutura econômica-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302007000300023&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300023&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 dez. 2010.

\_\_\_\_\_, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito: In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 25-54.

\_\_\_\_\_, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011c. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

\_\_\_\_\_, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto no 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho necessário**, Rio

de Janeiro, n. 3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN03%20CIAVATTA,%20M.,%20FRIGOTTO,%20G.,%20RAMOS,%20M.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2018

\_\_\_\_\_, G.; SANDER, B.; PACHECO, E. M. Ensino Médio e a educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural. **Retratos da Escola**, v. 5, p. 11-24, 2011a.

\_\_\_\_\_, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio e Ciavatta, Maria (org.). **A Experiência do Trabalho e a Educação Básica**, Dp&a, 2005.\*.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 3a ed., São Paulo: Cortez, Campinas: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto no 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Boletim 07**, SEAD/MEC, maio/junho de 2006.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2a Ed., Vol. 6, 2011f.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

KUENZER, A. Z.; GARCIA, S. R. de O. **Os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação da educação profissional integrada ao ensino médio**. In: KUENZER, A. Z; GARCIA, S. R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná. Curitiba: SEED/PR, 2008.

\_\_\_\_\_, A.Z. **A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002

\_\_\_\_\_, A Z. Ensino de 2o Grau: **O trabalho como princípio educativo**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2001.



LEHER, R. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. **Revista Trabalho & Educação**, NETE/UFMG, n. 4, p. 119-134, ago. 1998.

LOPES, A e MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.33-52, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_, A. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 26, p. 109-118, 2004.

MACHADO, L. **Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

\_\_\_\_\_, Lucília R. de S. A politecna nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. **Teoria & Educação**. 3, 1991.

\_\_\_\_\_, Lucília R. de S. **Politecna, Escola Unitária e Trabalho**. 2 ed, Campinas, São Paulo: editora Cortez e Autores Associados, 1991a.

MANACORDA, Mário. **Karl Marx e a liberdade**. Campinas: São Paulo, Editora Alínea, 2012.

\_\_\_\_\_, Mário. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas: São Paulo, Editora Alínea, 2008.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. In: FROMM, E. *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

\_\_\_\_\_, Karl. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo, Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, 4a reimpr. Boitempo, 2010.

MEDENS, Marcos Antônio Ferreira. Estudo sobre a obra: fundamentos da escola significativa. **Boletim GEPEP** v. 2, n. 2, p. 81–84, 2013.

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

\_\_\_\_\_, Dante H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba, IFPR/EAD, 2014.

NOSELLA, Paolo & BUFFA, Ester. **Instituições Escolares**. Por que e como pesquisar. Campinas, SP, Editora Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_, Paolo. A construção histórica do trabalho como princípio educativo. In: FIUZA, Alexandre Felipe & CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. Política, Educação e Cultura. Cascavel, Edunioeste, 2008.

\_\_\_\_\_, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, out-dez. 2011.

\_\_\_\_\_, Paolo. Ensino Médio: unitário ou multiforme. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 60, jan.-mar. de 2015a.

\_\_\_\_\_, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2007, vol.12, n.34, pp. 137-151. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100011>.

OLIVEIRA, E. G. de. Políticas de Estado e correlação de forças locais: hegemonia e contradição na expressão real das Instituições Federais de Educação Profissional. 2008. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

\_\_\_\_\_, F. de. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani. Revista Reportagem, n. 41, fev. 2003 apud FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011c. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

OTRANTO, C. R. A Política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da educação superior. **34a Reunião Anual da ANPED: Educação e Justiça Social**. Natal: UFRN, v. 1, p. 122-139, 2011.

\_\_\_\_\_. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. Universidade e Sociedade, Brasília, DF, v. 38, p. 18-29, 2006.

\_\_\_\_\_. Reforma da educação profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 42, n. 8, p. 199-226, jan./abr. 2012.

PACHECO, E. M. Os IFETS e o projeto nacional. 20--? Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos\\_ifets\\_eliezer.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_ifets_eliezer.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2017.

\_\_\_\_\_, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, DF: Fundação Santillana, 2011.

\_\_\_\_\_, Eliezer (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Editora Moderna, DF: SETEC/MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. Os **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo, Expressão Popular, 3a Ed., 2003.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

\_\_\_\_\_, Marise. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: contribuições para a análise da proposta de PNE 2011-2021. Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos. Ivany Rodrigues Pino, Dirce Djanira Pacheco e Zan (Organização); Aparecida Néri de Souza [et al.]. Brasília, Distrito Federal, Inep, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação profissional**: história e legislação. Curitiba: IFPR, 2011.  
RESENDE, V. de M.; RAMANHO, V. Análise de discurso crítica. São Paulo: Contexto, 2009.

RELATÓRIO FINAL. O Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades. Brasília, UNESCO, 2003. (Cadernos UNESCO. Série Educação; 9). Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades.

RIBEIRO, M. Tecnologia, Trabalho E Formação Na Reforma Curricular Do Ensino Médio1. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441–460, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. CEDES* [online]. 2003, vol.23, n.61, pp.267-281. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Decreto no 57.121, de 11 de julho de 2011. Institui o Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE, na Secretaria de Educação, e das providências correlatas. São Paulo, SP, 2011.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

\_\_\_\_\_, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

\_\_\_\_\_, D. **Sobre a concepção de politecnia**. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131–152, 2003.

\_\_\_\_\_, D.; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. 2010.

\_\_\_\_\_, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

\_\_\_\_\_, Demerval. **Escola e Democracia**. 39a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

\_\_\_\_\_, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2007, vol.12, n.34, pp. 152-165. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

\_\_\_\_\_, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV; Fiocruz, 1989. SCHAFF, A. A Sociedade informática. São Paulo: Brasilense, 1990.

\_\_\_\_\_, D. **Trabalho e Educação**: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.

SILVA, MONICA RIBEIRO DA. Tecnologia, Trabalho E Formação Na /Reforma Curricular Do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

SILVA. C. J. R. (Org.) Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

TEODORO, Elinilze Guedes, SANTOS, Rosineide Lourinho. Trabalho como princípio educativo na educação profissional. **Revista de C. Humanas**, Vol. 11, Nº 1, p. 151-162, jan./jun. 2011.

UNESCO/OREALC. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO/ OREALC, 2007

## **ANEXOS**

## APÊNDICES