

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO INTEGRAL DE  
JOVENS: UMA PROPOSTA DO INSTITUTO FEDERAL  
FARROUPILHA *CAMPUS* SANTA ROSA**

**Daiele Zuquetto Rosa**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2016**

**Daiele Zuquetto Rosa**

**CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO INTEGRAL DE  
JOVENS: UMA PROPOSTA DO INSTITUTO FEDERAL  
FARROUPILHA *CAMPUS* SANTA ROSA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli Salva**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2016**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rosa, Daiele Zuquetto  
CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO INTEGRAL DE JOVENS:  
UMA PROPOSTA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA CAMPUS  
SANTA ROSA / Daiele Zuquetto Rosa.- 2016.  
138 p.; 30 cm

Orientadora: Sueli Salva  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2016

1. Currículo Integrado 2. Formação Integral 3. Jovens  
Estudantes I. Salva, Sueli II. Título.

**Daiele Zuquetto Rosa**

**CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO INTEGRAL DE JOVENS: UMA PROPOSTA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA *CAMPUS* SANTA ROSA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**

**Aprovado em 12 de agosto de 2016:**

---

**Sueli Salva, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Carla Cristiane Costa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>** (IF Farroupilha)

---

**Celso Ilgo Henz, Prof. Dr.** (UFSM)

---

**Elisete Medianeira Tomazetti, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>** (UFSM)

Santa Maria, RS  
2016.

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação as pessoas que mais amo, meu pai e minha mãe. Sou grata por todas as oportunidades que me proporcionaram e pelas várias vezes que me estenderam a mão e me guiaram com todo amor. Compartilho com vocês a música “De Fé”, de Humberto Gessinger, que escutei em muitos momentos de saudade de casa e do colo de vocês.

“Sempre que eu preciso  
Me desconectar  
Todos os caminhos  
Levam ao mesmo lugar  
É meu esconderijo  
O meu altar  
Quando todo mundo  
Quer me crucificar...”

Eu só quero estar  
Com você!  
Ficar com você!...

Quando o tempo fecha  
E o céu quer desabar  
Perto do limite  
Difícil de aguentar  
Eu volto prá casa  
E te peço prá ficar...  
Em silêncio  
Só ficar...

Eu tenho muitos amigos  
Tenho discos e livros  
Mas quando eu mais preciso  
Eu só tenho você...

Tenho sorte e juízo  
Cartão de crédito  
E um imenso disco rígido  
Mas quando eu mais preciso  
Eu só tenho você  
Quando eu mais preciso  
Eu só tenho você...

Tenho a consciência em paz  
Tenho mais do que eu preciso  
Mas, se eu preciso de paz  
Eu só tenho você  
Tenho muito mais dúvidas  
Do que certezas  
Hoje, com certeza  
Eu só tenho você...

Eu tenho medo de cobras  
Já tive medo do escuro  
Tenho medo de te perder...”

## AGRADECIMENTOS

OBRIGADA!!!!

Começo com essa palavra composta por oito letras, mas de intenso significado. Uma palavra que vem do latim, *obligatio*, e que significa “para unir”. A expressão obrigado(a), se torna o ato de criar elos, que une as pessoas em uma corrente de amizade e sentimento mútuo, e é pelos elos criados em minha vida que escrevo as próximas palavras:

Obrigada a Deus e sua energia positiva que emana sobre o universo. Sou grata por todas as oportunidades que me proporciona e pelas pessoas que coloca em meu caminho.

Obrigada a minha mãe Nossa Senhora Aparecida, por todas as “conversas” que temos e tivemos que acalmaram meu coração e me dão força para prosseguir.

Obrigada ao símbolo da aliança, que criou o elo entre meus dois maiores amores, Clóvis e Maria Rosa. Pai e mãe, agradeço por tudo que fizeram e fazem por mim. Vocês são minha força, minha inspiração e meu porto seguro. É por mim e por vocês que busco ser uma pessoa melhor todos os dias. Amo vocês incondicionalmente.

Obrigada aos meus irmãos Alexandre e Higor, saibam que sou muito feliz em ter vocês na minha vida. E replico as palavras que o Higor sempre usa: “sigam firme, pois estarei seguindo seus passos!”.

Obrigada a minha cunhada, Cris, por todos os momentos compartilhados, e principalmente, por ter me dado, junto com meu irmão, uma das maiores alegrias da minha vida, a oportunidade de ser tia da nossa princesa Ana Cecília.

Obrigada a minha sobrinha Ana Cecília pelos melhores beijos e abraços que posso ter, e por ter descoberto com você, como nasce o amor. Você é minha princesa, que não é dos contos de fadas, mas que me leva a viajar em mundos e momentos encantados.

Obrigada aos amigos, Joze, Fernanda M., Hermes, Monique e Fernanda Z., pelo convívio diário no nosso espaço de trabalho. O trabalho proporciona colegas, mas a vida se encarrega de fazer deles amigos. Agradeço por toda preocupação, incentivo e carinho.

Obrigada a Janete que é uma das minha inspiração de garra e força. Obrigada por todas as mensagens de carinho, de cuidado e de atenção. Tem amigos irmãos, mas também tem amigas mães, e você é uma delas.

Obrigada aos meus colegas de PROEN, em especial ao Edison, Sidinei, Deisi, Carla, Alcionir, Francielli e Bruna. As palavras de incentivo são muito importantes. Obrigada por acreditarem em mim.

Obrigada à amiga Nina. Tenho por você uma grande admiração e carinho, como te digo, é a irmã que não tive. Obrigada por todas as risadas, alegrias, brigas e conselhos. Também estendo o meu obrigada a tia Adir que muito me acolheu nos dias corridos.

Obrigada as minhas amigas: Juciara, Daniele, Denise, Andressa, Tatiana, Cláudia e Letícia por todos os momentos compartilhados nesses dois anos. Obrigada pelas vezes em que pude contar com a ajuda especial de cada uma, seja através de palavras ou momentos de risadas que fizeram muita diferença.

Obrigada ao meu namorado Eduardo, que teve paciência, carinho e cuidado comigo nestes últimos meses de correria. Agradeço por estar ao meu lado e ser meu anjo, que não tem asas, mas que sabe me fazer sorrir.

Obrigada a minha “acreditadora” Sueli, ops, minha orientadora. Mas penso que muito mais que agradecer toda a orientação que tive, agradeço por você ter acreditado em mim, ter me dado um voto de confiança e sempre estar me incentivando com todo carinho, paciência e competência.

Obrigada ao IF Farroupilha por todas as oportunidades proporcionadas e por abrir as portas para a realização desse estudo, em especial meu agradecimento aos colegas do *Campus* Santa Rosa por todo o apoio e colaboração.

Obrigada a professora Marise Ramos por sua contribuição, em compartilhar seus estudos nos referenciais teóricos utilizados no decorrer de todo esse estudo, mas também pela contribuição dada ao participar na banca de qualificação desse trabalho.

Obrigada aos professores da comissão examinadora, pela leitura atenta, pelas valiosas contribuições e atenção despendida na elaboração dessa pesquisa.

Enfim, agradeço a toda minha família e amigos, a todos e a todas que presentes ou ausentes, direta ou indiretamente, de perto ou de longe, contribuíram de alguma forma nesse período de estudo.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)



## RESUMO

### **CURRÍCULO INTEGRADO E A FORMAÇÃO INTEGRAL DE JOVENS: UMA PROPOSTA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA CAMPUS SANTA ROSA**

AUTORA: **Daiele Zuquetto Rosa**

ORIENTADORA: **Sueli Salva**

A pesquisa abordou questões relacionadas às Políticas Públicas e Práticas Escolares e seus desdobramentos no campo da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, tendo como metodologia o estudo de caso do Curso Técnico em Edificações Integrado, em oferta no *Campus* Santa Rosa, uma das unidades de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF Farroupilha), do estado do Rio Grande do Sul. Como técnica de produção dos dados empíricos, um questionário com perguntas abertas e fechadas foi aplicado aos estudantes. Neste contexto, espaço estratégico de produção do conhecimento, foi estudado, através da análise documental e dos questionários, como o currículo integrado vem sendo desenvolvido e quais são as significações que estão sendo construídas pelos jovens estudantes do curso acerca do currículo baseado nos pressupostos de formação integral do ser humano. Para essa análise, considerou-se que o currículo integrado, para chegar à efetiva superação da fragmentação curricular e da dualidade entre a formação para o trabalho intelectual e formação para o trabalho braçal, necessita do envolvimento de gestores, professores e estudantes, os quais são responsáveis por planejar, desenvolver e avaliar o currículo na esfera mais ampla da coletividade, da cooperação e do diálogo. A pesquisa enfoca as significações produzidas pelos jovens estudantes acerca da reestruturação do currículo do Curso Técnico em Edificações Integrado que ocorreu entre 2011 e 2013, que entrou em vigência em 2014, formando a primeira turma no novo currículo em 2016/2. Pesquisadores como Ciavatta (2005; 2012), Ramos (2005; 2008; 2012), Frigotto (2005; 2012) são os principais referenciais teóricos que deram suporte à reestruturação do currículo deste curso. Além desses pesquisadores, Arroyo (2013), Dayrell (2003; 2007; 2014), entre outros, deram base para a realização desta pesquisa. A produção dos dados ocorreu em dois momentos: 1) em 2015/2 com os jovens da última turma formanda do currículo antigo; e 2) em 2016/1 com a primeira turma a formar-se na nova estrutura curricular. Por meio da comparação do olhar dos jovens estudantes sobre o curso, foi possível perceber a validade e significativa mudança estrutural no currículo, como também as metodologias aplicadas para minimizar a fragmentação curricular. Contudo, mais importante que isso, foi reforçada a ideia de que para acontecer de fato um ensino com os pressupostos do currículo integrado chegando à formação integral do ser humano é necessário olhar os estudantes como jovens sociais e culturais situados historicamente, imersos no tempo contemporâneo em que ocorrem mudanças constantemente. Essas mudanças devem ser percebidas para que as metodologias e relações no contexto social também mudem. Tanto os jovens do antigo currículo quanto os do novo currículo reforçam a valorização da humanização das relações na instituição escolar, ficando claro que quanto maior a proximidade entre conhecimento, professor, estudante e mundo do trabalho, mais eficaz é a aprendizagem e a formação integral do jovem.

**Palavras-chave:** Currículo Integrado; Instituto Federal Farroupilha; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Jovens estudantes; Formação integral.

## ABSTRACT

### INTEGRATED CURRICULUM AND INTEGRAL FORMATION OF YOUNG: A PROPOSAL OF THE FEDERAL INSTITUTE FARROUPILHA CAMPUS SANTA ROSA

AUTHOR: **Daiele Zuquette Rosa**  
ADVISOR: **Sueli Salva**

The research approached issues related to Public Policy and School Practice and its developments in the field of technical professional education of medium level integrated to high school, having as methodology the case study of the Technical Course in Integrated Building, on offer in *Campus Santa Rosa*, one of the teaching units of the Federal Institute of Education, Science and Technology Farroupilha (IF Farroupilha), of the Rio Grande do Sul state. As a production technique of empirical data, a questionnaire with open and closed questions was applied to students. In this context, strategic space of knowledge production, was studied through of document analysis and the questionnaires, how the integrated curriculum has been developed and what are the meanings that are being built by the young students of the course about the curriculum based on the assumptions of integral formation of the human being. For this analysis, it was considered that the integrated curriculum, to reach the effective overcoming of curricular fragmentation and duality between formation for intellectual work and formation for manual work, needs managers, teachers and students involvement, which are responsible for planning, developing and evaluating the curriculum in the wider sphere of the collectivity, of cooperation and dialogue. The research focuses on the meanings produced by young students about the restructuring of the curriculum of the Technical Course in Integrated Building that occurred between 2011 and 2013, which came into force in 2014, forming the first class in the new curriculum in 2016/2. Researchers like Ciavatta (2005; 2012), Ramos (2005; 2008; 2012), Frigotto (2005; 2012) are the main theoretical framework that supported the restructuring of the curriculum of this course. In addition to these researchers, Arroyo (2013), Dayrell (2003; 2007; 2014), among others, provided the basis for this research. Data production occurred in two stages: 1) in 2015/2 with the young students of the last class of the old curriculum; and 2) in 2016/1 with the first class to graduate in the new curriculum. By comparing the look of young students about the course, it was possible to realize the validity and significant structural change in the curriculum, as well as methodologies applied to minimize the curriculum fragmentation. However, more importantly, the idea was reinforced that to happen actually teaching with the assumptions of the integrated curriculum coming to the integral formation of the human being is necessary to look at the students as social and cultural youth situated historically, immersed in the contemporary time changes that occur constantly. These changes should be perceived in order to that the methodologies and relations in the social context also change. Both the young from the old curriculum as the new curriculum strengthen the appreciation of the humanization of relations in schools institution, making it clear that the greater the proximity between knowledge, teacher, student and working life, the more effective learning and integral formation for young.

**Keywords:** Integrated Curriculum; Federal Institute Farroupilha; Technical Professional Education of Medium Level; Young students; Integral formation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1</b> - Registro do início da pesquisa.....	<b>13</b>
<b>FIGURA 2</b> - Registro da categorização dos dados .....	<b>18</b>
<b>FIGURA 3</b> - Mapa conceitual das legislações utilizadas em 2011 e 2012 pelo grupo de pesquisa.....	<b>30</b>
<b>FIGURA 4</b> - Principais autores e teorias clássicas para fundamentação do currículo integrado .....	<b>31</b>
<b>FIGURA 5</b> - Demonstração da carga horária de integração .....	<b>35</b>
<b>FIGURA 6</b> - Definição dos componentes curriculares da área técnica .....	<b>36</b>
<b>FIGURA 7</b> - Organização dos componentes curriculares da área básica em cada unidade de aprendizagem (ano) .....	<b>37</b>
<b>FIGURA 8</b> - Representação da união das duas áreas do conhecimento, básica e técnica.....	<b>39</b>
<b>FIGURA 9</b> - Representação de como foi planejado e estruturado o currículo integrado no IF Farroupilha .....	<b>41</b>
<b>FIGURA 10</b> - Representação da organização do currículo em núcleos.....	<b>44</b>
<b>FIGURA 11</b> - Mapa da localização do Instituto Federal Farroupilha <i>Campus</i> Santa Rosa.....	<b>51</b>
<b>FIGURA 12</b> - Representação de saberes compartimentalizados .....	<b>97</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Distribuição da carga horária das disciplinas .....	<b>25</b>
<b>QUADRO 2</b> - Linha do tempo que abrange a pesquisa .....	<b>52</b>
<b>QUADRO 3</b> - Identificação dos jovens estudantes do currículo antigo (2015/2).....	<b>55</b>
<b>QUADRO 4</b> - Identificação dos jovens estudantes do currículo novo (2016/1) .....	<b>55</b>
<b>QUADRO 5</b> - Comparativo de carga horária dos dois currículos .....	<b>94</b>
<b>QUADRO 6</b> - Comparativo do número de disciplinas dos dois currículos.....	<b>96</b>
<b>QUADRO 7</b> - Respostas sobre a importância dos conhecimentos (básico e técnico).....	<b>98</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CH	Carga Horária
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CNE	Câmara Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior
IF FARROUPILHA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
ifs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Prática Profissional Integrada
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 PRODUZINDO SENTIDOS: O ENCONTRO COM O CURRÍCULO INTEGRADO E OS CAMINHOS TRAÇADOS PARA O ESTUDO.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 UMA ETERNA APRENDIZ DAS ESCOLHAS QUE FIZ.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 A ELABORAÇÃO DO PROJETO: O NASCER DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO NO IF FARROUPILHA CAMPUS SANTA ROSA, VERSÃO APROVADA EM 2010 .....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 O SURGIMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA: DA CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA À JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>27</b>
<b>2.4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DEFINIDOS PARA A PESQUISA: POR ONDE E COMO CAMINHEI.....</b>	<b>47</b>
2.4.1 O CONTEXTO .....	50
2.4.2 À PRODUÇÃO DOS DADOS .....	53
2.4.3 À ANÁLISE .....	56
<b>3 AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, DO CURRÍCULO INTEGRADO E DA JUVENTUDE .....</b>	<b>61</b>
<b>3.1 JOVENS COMO FOCO PRINCIPAL NA BUSCA DE UM NOVO CURRÍCULO</b>	<b>61</b>
<b>3.2 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL .....</b>	<b>68</b>
<b>3.3 CURRÍCULO INTEGRADO: ASSUMINDO UM DESAFIO .....</b>	<b>77</b>
<b>4 COM A PALAVRA OS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO.....</b>	<b>88</b>
<b>4.1 “ACHO QUE A COBRANÇA DO CURSO É IGUAL DE UM CURSO SUPERIOR (MUITO GRANDE PARA UM NÍVEL TÉCNICO).” (JOVEM C.A./ 2015).....</b>	<b>89</b>
4.1.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO, A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DO CURRÍCULO INTEGRADO.....	96
4.1.2 O CONTATO COM A PRÁTICA DANDO SENTIDO A FORMAÇÃO INTEGRAL DO JOVEM .	102
<b>4.2 DO CURRÍCULO AO JOVEM... INTEGRADO .....</b>	<b>105</b>
4.2.1 Os ELLOS QUE LIGAM OS JOVENS AO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES.....	109
4.2.2 DOS CONHECIMENTOS DA ESCOLA PARA OS CONHECIMENTOS PARA A VIDA.....	113
<b>É CHEGADA A HORA DE FALAR SOBRE OS APRENDIZADOS E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO APROVADA EM 2010 .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO APROVADA EM 2014 .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO E – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PRODUÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>135</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os olhos, os ouvidos e a língua vêm antes da mão.  
Ler vem antes de escrever e  
desenhar antes de traçar as letras do alfabeto.  
(MAHATMA GANDHI)

Figura 1 - Registro do início da pesquisa



Não encontrei melhor forma de apresentar a pesquisa, se não pelo registro do seu início, uma foto de muitos “riscos e rabiscos”, um movimento de continuar a ser aprendiz, de despir-se de alguns conceitos estabelecidos pelo senso comum, guardar o medo do desconhecido e deixar viver a curiosidade que me movimentou durante este tempo de estudo e que me movimenta diariamente. Enfim, a atitude foi sentar no chão, envolta de papéis e lápis de diversas cores, e dar forma aos pensamentos.

Assim, compreendi com minha orientadora o sentido, ou um dos movimentos, de uma dissertação. Quando mostrei a foto a ela para retratar como estava ordenando minhas ideias, escutei dela: “Dissertar é como voltar a aprender. Primeiro se aprende a desenhar, depois começa a colocar as letras”. E foi bem assim que

aconteceu, muitos desenhos que tomaram formas de letras e textos, quando amadurecidos.

Interpretando os “riscos e rabiscos”, é possível dizer que a presente pesquisa teve origem a partir das experiências e práticas pedagógicas vivenciadas enquanto Pedagoga atuante no Setor de Apoio Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF Farroupilha), *Campus Santa Rosa*. No decorrer dessa caminhada, que teve início em 2010, ano do meu primeiro contato com a educação profissional, vários desafios foram sendo apresentados.

Deparei-me com uma nova estrutura educacional, como também com novas propostas e organizações curriculares sendo, uma delas, o Currículo Integrado. Essas vivências me inquietavam a cada dia, por ser um campo de atuação ainda não explorado e por estar exercendo uma nova função profissional diferente da prática docente desenvolvida até aquele momento. Isso fez com que eu buscasse conhecimentos sobre a educação profissional que pudesse dar base à minha prática enquanto Pedagoga e que pudesse contribuir com o espaço educativo onde estava inserida.

O Currículo Integrado era um tema latente no IF Farroupilha em 2010. Em âmbito teórico, reuniões e discussões institucionais aconteciam para que os gestores pudessem compreender as questões acerca da integração entre a formação técnica e a formação básica, não somente sobre as prerrogativas trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 e Decreto nº 5.154/04, mas para encontrar alternativas de proporcionar um currículo integrado também na forma e no método. Além disso, um currículo integrado que proporcionasse formação, a fim de superar a dualidade social no que diz respeito às diferenças dos sujeitos formados para o trabalho braçal enquanto outros são preparados para o trabalho intelectual. Portanto, como afirma Ramos *et. al.*, “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” (2012, p. 43).

Ao realizar estudos do Decreto nº 5.154/2004, da Resolução CNE/CEB nº 06/2012<sup>1</sup>, das teorias de Ciavatta (2005; 2012), Ramos (2005; 2008; 2012) e Frigotto (2005; 2012), entre outros referenciais que tratam do Currículo Integrado, identifiquei

---

<sup>1</sup> A Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2013, define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.



a presença, nesses documentos, de denominações chave, como: Currículo Integrado, Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio e Ensino Médio Integrado. Com o objetivo de realizar um esclarecimento semântico, para delimitar o recorte epistemológico utilizado nesta pesquisa, entendo que educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio é a ênfase na forma como deve ser ofertada a educação profissional, ou seja, integrada, articulada, associada, relacionada diretamente com a formação básica.

O Currículo Integrado, por sua vez, é expressão das dimensões epistemológica e pedagógica da formação integrada a qual, face às necessidades concretas da classe trabalhadora e das condições postas pela sociedade capitalista. Essa dimensão pode adquirir a forma da educação profissional integrada ao ensino médio, quando a garantia do que se pretende na forma de oferta também atinja as metodologias, os conhecimentos, as ferramentas utilizadas e o itinerário formativo. Portanto, é um currículo que seja planejado de forma a possibilitar a integração e a formação integral dos trabalhadores.

Mesmo sabendo que todo currículo, seja qual for, é ou deve ser integrado devido aos princípios e objetivos expressos nas legislações brasileiras, ressalto que utilizarei nesta pesquisa a terminologia Currículo Integrado não apenas como sinônimo de integração entre disciplinas e conteúdos, no sentido de interdisciplinaridade, nem somente na união da educação profissional técnica ao ensino médio. Trabalharei com a ideia de um currículo integrado construído coletivamente e articulado, em que o processo de ensino e aprendizagem seja visivelmente integrado na forma e no método buscando a superação da dualidade educacional que vem aliado à história da luta de classes no capitalismo (RAMOS, 2012).

Como reflexo dos estudos que aconteciam no IF Farroupilha em 2010, o *Campus* Santa Rosa resolveu iniciar um projeto piloto no Curso Técnico em Edificações Integrado, baseado nos princípios epistemológicos e pedagógicos do currículo integrado que vinha sendo objeto de interpretação e apropriação por professores e técnicos administrativos. O referido projeto piloto teve um tempo de maturação de quatro anos, entrando em vigor em 2014. A trajetória de estudos, planejamento e execução do projeto culminou no problema de pesquisa que impulsionou a realização deste trabalho.

Depois de muitas reflexões defini que para esse momento seria destinado esforços para compreender como o currículo integrado e a formação integral dos jovens estudantes vinha acontecendo no IF Farroupilha *Campus* Santa Rosa, em especial, quais as significações<sup>2</sup> estavam sendo construídas pelos estudantes do curso Técnico em Edificações Integrado acerca do currículo.

Para auxiliar na compreensão da problemática que cercava a pesquisa, foi adotada metodologicamente a abordagem qualitativa, constituindo-se a partir de um estudo de caso e de questionário com questões abertas e fechadas. As respostas foram analisadas considerando as questões objetivas e também as subjetivas, que envolviam os jovens estudantes nas práticas pedagógicas desenvolvidas no curso Técnico em Edificações Integrado do IF Farroupilha, *Campus* Santa Rosa.

A revisão bibliográfica teve como base os estudos e as reflexões de Ciavatta (2005; 2012), Ramos (2005; 2008; 2012) e Frigotto (2005; 2012) que estão à frente dos estudos do Currículo Integrado, como também Arroyo (2013) com suas contribuições sobre currículo. Sobre os estudos da educação profissional, o embasamento se deu a partir das concepções de Pacheco (2011), Cunha (2000) e Santos (2010). Já Carrano e Maia (2014) e Dayrell (2003; 2007; 2014) subsidiaram a abordagem sobre juventude. A metodologia da pesquisa esteve fundamentada nos estudos de Lüdke e André (2014), Gil (2010) e Moraes (2003).

Desde a fase da elaboração do pré-projeto de mestrado, o foco da pesquisa era o currículo integrado na educação profissional técnica de nível médio, tendo como campo de pesquisa o curso Técnico em Edificações Integrado do IF Farroupilha *Campus* Santa Rosa. O que mudou no decorrer do tempo foi o delineamento da pesquisa, principalmente no que diz respeito aos sujeitos da pesquisa. Até a qualificação do projeto, que aconteceu em novembro de 2015, a proposta era trabalhar e analisar os dados produzidos por dois grupos de sujeitos distintos: os professores atuantes no curso e os jovens estudantes do terceiro ano do Técnico em Edificações Integrado. A produção de dados tinha a pretensão de acontecer em momentos distintos. Um deles seria para obter a visão dos professores sobre o planejamento e a execução do currículo e outro seria com os

---

<sup>2</sup> Faremos o uso do conceito de significações, expresso por Silva (1999, p.16), em que significação é compreendida como o que “envolve a produção de significados novos a partir das experiências de vida”.

jovens estudantes acerca da construção das significações que vinham sendo construídas sobre o currículo.

Mas nem sempre o caminho que traçamos é o que realmente seguimos, pois muitas questões podem surgir fazendo com que novos planos sejam pensados e novos caminhos sejam percorridos. Foi o que aconteceu com esta pesquisa, em decorrência da maior aproximação com os referenciais teóricos estudados, com o amadurecimento dos objetivos de pesquisa, e do olhar atento dos professores que compuseram a banca examinadora na etapa da qualificação do projeto. Assim, começou-se a pensar na possibilidade de trabalhar com apenas um dos grupos planejados, optando-se pelos estudantes.

Ainda com muitas dúvidas, foi iniciada a produção dos dados. A primeira intervenção aconteceu com os estudantes do terceiro ano do curso Técnico Edificações Integrado, no final de 2015, a qual seria a última turma a concluir o curso no currículo antigo. Após ler as informações que emergiram do questionário aplicado, as incertezas começaram a dar passagem ao desejo de descobrir mais sobre o que os jovens estudantes pensavam sobre o currículo e sua formação.

No período entre o final de 2015 e início de 2016 foi aplicado o questionário na primeira turma formanda do novo currículo. Após a leitura dos dados das duas turmas, observou-se a riqueza de informações que foram produzidas pelos jovens estudantes, não restando dúvidas que seria enriquecedor mergulhar no mar de informações trazidas por quem é diretamente influenciado pelo currículo e que poucas vezes, ou quase nunca, é escutado para saber quais as potencialidades e fragilidades elencadas por eles. Assim ficou definido que a pesquisa daria “voz” aos estudantes e com a quantidade e riqueza de informações geradas por meio do questionário, não seriam necessárias novas intervenções, deixando para outro momento o aprofundamento de algumas informações ou o olhar de outros sujeitos sobre a proposta de currículo integrado do Curso Técnico em Edificações Integrado.

A decisão de trabalhar somente com os jovens estudantes também foi acentuada a partir da necessidade do meu distanciamento, enquanto pesquisadora e servidora da Instituição, do objeto de estudo e principalmente do estranhamento que faz-se fundamental para emergir o novo no trabalho de pesquisa. O meu vínculo com a instituição, conseqüentemente com os profissionais que trabalharam na proposta, somada a minha participação nos estudos e na elaboração do projeto

estavam fazendo com que meu olhar estivesse muito enraizado nas minhas vivências e no desejo desta proposta dar certo, podendo esse olhar se preponderar sobre os dados apresentados no momento da análise dos dados.

A escolha me realizou, pois além de ter o distanciamento necessário do objeto de estudo, comecei a vislumbrar o importante espaço que deve ser dado aos estudantes para refletirem sobre as concepções e práticas na qual estão sendo formados. O objetivo foi alcançado, o estranhamento, a angústia e as descobertas a cada momento da análise fizeram emergir reflexões e compreensões importantes sobre o assunto em questão, desfazendo muitas das concepções *a priori* que tinha ao iniciar a pesquisa.

Com os dados produzidos iniciou-se o trabalho de análise, que teve como norte os fundamentos da análise textual discursiva de Moraes (2003). A Figura 2, a seguir, demonstra que novamente tive que aprender a desenhar, para poder escrever.

Figura 2 - Registro da categorização dos dados da pesquisa



Dessa forma, o trabalho será apresentado a partir de cada desenho que tomou forma, de cada letra que juntou-se a outras para dar sentido a novos conhecimentos, ficando talvez a pesquisa não com formas fixas de interpretação, já que o desenho ao ser olhado pode ter várias interpretações a partir do que causa ao

observador. Mas o que procurarei fazer no decorrer desta dissertação é descrição das formas como eu vi, senti e vivi esses dados, como também as cores, os saberes e os sabores que experimentei nesta experiência de vida.

A dissertação tomou forma e está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo intitulado “Produzindo sentidos: o encontro com o currículo integrado e os caminhos traçados para o estudo” está dividido em quatro seções. Na primeira seção, contextualizo minha trajetória enquanto acadêmica e profissional, explicando o interesse em estudar a etapa final da educação básica e a educação profissional. Na segunda seção, descrevo como aconteceu a elaboração do primeiro Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Técnico em Edificações Integrado, dando sequência, na terceira seção, com informações pertinentes à reestruturação do currículo do curso com base nos princípios de currículo integrado. Na última seção, apresento o percurso metodológico escolhido para a produção de dados e análise dos resultados oriundos desta investigação.

No segundo capítulo, apresento as abordagens teóricas que subsidiaram os temas que permeiam esta pesquisa. No primeiro momento, apresento uma reflexão sobre “juventudes”, por serem os sujeitos envolvidos na prática do currículo, para quem e para que o currículo integrado é pensado. Na sequência, apresento a historicidade da educação profissional de nível médio, demonstrando os caminhos percorridos pela educação profissional técnica de nível médio no Brasil até a recente trajetória de integração entre a educação básica e educação técnica, e a institucionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). No final do segundo capítulo, na seção intitulada “Currículo Integrado: assumindo um desafio”, sintetizo os referenciais teóricos sobre o currículo integrado.

Finalmente, no capítulo “Com a palavra: os estudantes do Curso Técnico em Edificações Integrado” busco problematizar os dados produzidos pelos jovens estudantes. Apresento uma análise mais voltada às questões estruturais do currículo que foram trazidas pelos jovens e, na sequência apresento os dados mais relacionados às significações que o curso trouxe aos estudantes.

Finalizo esta apresentação convidando-os a começarmos a refletir sobre as questões que se apresentaram acerca do currículo integrado e formação integral dos jovens estudantes do curso Técnico Integrado do IF Farroupilha, *Campus Santa Rosa*.

## 2 PRODUZINDO SENTIDOS: O ENCONTRO COM O CURRÍCULO INTEGRADO E OS CAMINHOS TRAÇADOS PARA O ESTUDO

Para o espírito científico qualquer conhecimento é  
uma resposta a uma pergunta. Se não tem  
pergunta não pode ter conhecimento científico.  
Nada se dá, tudo se constrói.  
(GASTON BACHELARD)

### 2.1 UMA ETERNA APRENDIZ DAS ESCOLHAS QUE FIZ

Para dar início a este capítulo que trará recortes de minha trajetória de vida, situando sobre as escolhas profissionais que fiz e que me levaram ao encontro do ensino médio, da educação profissional, do currículo integrado e da juventude, assuntos abordados na pesquisa, faço uso das palavras de Ciavatta ao dizer que “a consciência é a capacidade de repensar o ser de modo ideal, de impor finalidades às ações, de transformar perguntas em necessidades e de dar respostas a essas necessidades” (2007, p.131). Refletindo o que foi afirmado pela autora, vejo que o problema de pesquisa não surgiu do nada, e nem foi imposto por alguém ou por mim mesmo, ele surgiu naturalmente e é reflexo das escolhas que fiz durante minha trajetória de aprendiz. Acredito que as perguntas surgem e se tornam conscientes para impulsionar os primeiros passos em busca das respostas para as necessidades que sentimos enquanto seres humanos em constante evolução.

Nessa busca de respostas e constante evolução que venho tendo, me transformando constantemente e aprendendo a cada caminhada um pouco mais sobre esse meu eu. Sou filha de um casal simples e de coração enorme, tenho dois irmãos que são meus fieis escudeiros, ou melhor, meus eternos seguranças, sou tia de uma princesa linda, Ana Cecília, que não vive em castelo, mas que tem sonhos encantados. Nasci numa cidade pequena de, em média, nove mil habitantes, São Vicente do Sul, e lá cresci e amadureci o sonho de um dia estudar, me formar e fazer carreira na área educacional. Apesar de ser oriunda de uma família de mais de quinze casais de tios, quase cinquenta primos, fomos, eu e uma prima que se formou na mesma turma, as primeiras a concluírem um curso de graduação.

A escolha pelo curso de Pedagogia foi a primeira e a única pensada, nunca tive dúvidas de que profissão seguir. O que mudou no decorrer da trajetória foi a área de atuação, pois no início o pensamento era o público infantil, mas no decorrer da formação e nas oportunidades que vinham se apresentando a gestão educacional e o público jovem começaram a despertar meu interesse.

A relação com a última etapa da educação básica, o ensino médio, surgiu já no final da graduação quando tive que realizar um dos estágios curriculares. Até este momento, este público não fazia parte dos meus planos de trabalho, nem mesmo o discurso de professores e colegas ressaltavam as possibilidades de trabalhar com o ensino médio, ficando sempre a educação infantil e os anos iniciais em foco. Sou formada em Pedagogia pela Universidade do Alto Uruguai e das Missões (URI), *campus* Santiago, com habilitação para atuar como docente nos anos iniciais da educação básica, nas disciplinas de formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional<sup>3</sup>. Foi no estágio da Formação Pedagógica do Profissional Docente que tive o primeiro contato com o público jovem e adulto. Ministrei junto com outra colega dois minicursos de quarenta horas cada um, para um público de quarenta professores do município de Jaguari e um minicurso para uma turma de alunas do curso de Magistério.

A experiência proporcionada pelo estágio não só despertou um interesse em trabalhar com o ensino médio, como também, dois meses depois de colar grau no curso de Pedagogia, me encorajou a aproveitar a oportunidade que surgiu de atuar como professora substituta das disciplinas de Filosofia e Sociologia em uma escola estadual do município de São Vicente do Sul. Não foi uma tarefa fácil, em primeiro lugar por ter que estudar muito, mesmo tendo as duas disciplinas no curso de Pedagogia, e, em segundo lugar, foi difícil voltar apenas quatro anos depois à escola que concluí meu ensino médio e ser colega dos meus professores e professora de ex-colegas. Foram dias de angústia, mas que foram se transformando em dias prazerosos, pois eu me sentia motivada a planejar atividades e a estar em sala de aula. Hoje me sinto feliz, ao ver duas ex-alunas quase concluindo os cursos de Filosofia e Sociologia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), alunas que,

---

<sup>3</sup> A colação de grau foi no mês de janeiro de 2007 e o curso formou a última turma por habilitações. Ainda não estava estruturado conforme a Diretriz CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

provavelmente, eu tenha motivado a buscarem esses cursos a partir dessas duas disciplinas.

O convívio com os adolescentes e o dia-a-dia na escola me levou a pesquisar sobre as relações estabelecidas entre os adolescentes e o insucesso escolar no curso de especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, cursado no Centro Universitário Franciscano (Unifra), nos anos 2007 e 2008. Nessa época, meu desejo era concluir a especialização e trabalhar com a psicopedagogia para o público jovem, mas sem recursos financeiros para isso, o sonho ficou só nos planos. Novas oportunidades logo apareceram e já em 2010 assumi o concurso público no cargo de Pedagoga, Técnica Administrativa em Educação, no IF Farroupilha, *Campus* Santa Rosa, mais uma atuação com o público jovem e adulto. É neste entrelaçar de fatos que se inicia não só mais um ciclo na minha vida como também o contato com a educação profissional e o trabalho com currículo integrado.

## 2.2 A ELABORAÇÃO DO PROJETO: O NASCER DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO NO IF FARROUPILHA *CAMPUS* SANTA ROSA, VERSÃO APROVADA EM 2010

Para compreender o que levou a ação de reformular o PPC Técnico em Edificações Integrado do IF Farroupilha em 2013, é importante conhecer o processo de elaboração da primeira versão do PPC que aconteceu em fevereiro de 2010. O *Campus* Santa Rosa teve sua inauguração oficial em Brasília no dia 19 de dezembro de 2009 e seu funcionamento autorizado em 01 de fevereiro de 2010, pela Portaria nº 99 de 29 de janeiro de 2010. O ano letivo iniciou em 22 de fevereiro de 2010 exigindo que as estruturas física e pedagógica fossem organizadas em um curto espaço de tempo para ser entregue à comunidade.

O prazo para a elaboração e aprovação dos projetos era menos de um mês e na urgência dos projetos ficarem prontos para o começo das aulas, somado à inexperiência dos professores na carreira docente como também o desconhecimento do perfil do egresso, foram produzidos PPCs com algumas lacunas e pouco amadurecimento na seleção dos conteúdos e das metodologias a serem planejadas para o curso. Salienta-se que esta avaliação foi feita pelos próprios professores nas conversas informais nas minhas idas ao *campus* para a produção de dados.



Destaca-se que até 2013, os cursos de mesma oferta em todos os *campi* do IF Farroupilha tinham a autonomia de elaborarem os seus currículos. Essa autonomia fez com que o mesmo curso ofertado nas diferentes unidades de ensino do IF Farroupilha tivessem currículos próprios e sem compatibilidade em muitas disciplinas e conteúdos, dificultando até mesmo a transferência de curso entre os *campi* da instituição. A diferença de currículos também acontecia nas diferentes formas de ofertas do curso (integrado, subsequente e concomitante). Um curso ofertado na forma subsequente, por exemplo, com conteúdos e exigências da formação técnica que não eram os mesmos repassados e exigidos no curso ofertado na forma integrada ao ensino médio, possibilitava, ao final do curso, tanto para estudantes formados em uma forma ou outra, o mesmo diploma de formação técnica.

Etapa de elaboração concluída, e ao final do trabalho de elaboração do PPC, o currículo do curso Técnico em Edificações Integrado apresentava a carga horária total de 3.813 horas relógio. A carga horária estava composta por 3.533 horas de disciplinas, mais 100 horas de atividades complementares de curso e 180 horas de estágio curricular supervisionado obrigatório.

O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) regula o perfil de formação e a carga horária mínima de cada curso, especifica que para o curso Técnico em Edificações, a carga horária mínima é de 1.200 horas. A referida carga horária se aplica aos cursos ofertados na forma subsequente ou concomitante. Tratando-se de um curso integrado<sup>4</sup>, em que o estudante realiza o ensino médio e técnico na mesma instituição com matrícula única, a Resolução CNE/CEB nº 06 de, 20 de setembro de 2013, Art. 27, define que:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o Ensino Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no

---

<sup>4</sup> Quando a forma integrada é referida, compreende-se o que é definido em lei, Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2013, Art. 3º “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica.” Os cursos desenvolvidos nas formas articulada integrada na mesma instituição de ensino possuem projetos pedagógicos unificados, devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica.

Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas (BRASIL, 2013).

Para o curso Técnico em Edificações Integrado ao ensino médio, deverá ser respeitada a carga horária mínima de 3.200 horas, não estando definido por legislação a proporção de carga horária que deve ser destinada à formação básica e formação técnica. Isso significa dizer que não é necessário o cumprimento de exatas 2.400 horas para conteúdos relativos à formação básica, como previsto no Art. 14 da Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012<sup>5</sup>, mais 1.200 horas de conteúdos da formação técnica como previsto no CNCT.

Somada essas duas cargas horárias, teríamos 3.600 horas de curso, o que não é necessário, visto que pelo entendimento da legislação, um curso integrado não deve ser integrado apenas na forma de realização e na matrícula, devendo também fazer com que conteúdos se mesquem e sejam trabalhados de forma integrada, otimizando o tempo e fazendo com que o estudante tenha uma visão do curso como um todo. Ainda é importante lembrar que a legislação regula que o estágio curricular supervisionado obrigatório, atividade complementar de curso e/ou trabalho de conclusão de curso, quando previsto, não devem fazer parte das 3.200 horas.

Analisando a carga horária do PPC aprovado em 2010, os estudantes cursavam 613 horas a mais que a carga horária mínima exigida para a formação de um profissional técnico. Ter carga horária a mais não é um erro, mas se a legislação educacional define que com 3.200 horas (na forma integrada) é possível que o estudante tenha qualificação profissional necessária para atuar como Técnico em Edificações, não tem necessidade de fazer com que o estudante cumpra por volta de 9% a mais de atividades que a exigência nacional recomenda.

Observando as disciplinas básicas e técnicas da estrutura curricular, a carga horária encontra-se distribuída em: 2.533 horas para disciplinas da formação básica e 867 horas para formação técnica. A distribuição anual (em três anos) da carga horária segue uma regularidade ao se tratar das disciplinas básicas, começando com maior intensidade no primeiro ano e gradativamente diminuindo até chegar ao terceiro e último ano. Ao se tratar das disciplinas técnicas, a mesma regularidade não é seguida como mostra o quadro 1 a seguir. Essas informações da distribuição

---

<sup>5</sup> Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

terão mais sentido quando, na sequência, for comparada entre a estrutura curricular detalhada até o momento e a nova versão do PPC aprovada em 2014.

Quadro 1 – Distribuição da carga horária das disciplinas

<b>Distribuição de carga horária das disciplinas</b>			
	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
<b>Disciplinas Básicas</b>	900 h	833 h	800 h
<b>Disciplinas Técnicas</b>	267h	333h	267h

Em relação à distribuição das disciplinas na matriz curricular, o PPC de 2010 apresentava: 1) no primeiro ano, 13 disciplinas da formação básica e 5 disciplinas da formação técnica; 2) no segundo ano, 12 disciplinas da formação básica e cinco disciplinas da formação técnica; e 3) no terceiro ano, 12 disciplinas da formação básica e sete disciplinas da formação técnica. A matriz curricular na íntegra está no Anexo A, facilitando a visualização tanto das disciplinas como das nomenclaturas e da organização.

Analisando o quadro da matriz curricular do PPC Técnico em Edificações Integrado em vigência de 2010 até 2015/2, é possível, sem aprofundar a análise, visualizar a separação entre as disciplinas técnicas e básicas na matriz, não somente em relação a estarem todas juntas, mas principalmente deixando claro quais disciplinas são de uma formação e quais são de outra, conforme pode ser visto e diferenciado pelas cores.

A precisão das atividades práticas no currículo foi incluída para atender não somente às exigências das legislações nacionais de prática profissional, mas também para atender às diretrizes institucionais do IF Farroupilha que, desde 2008, passou a regular que em todos os cursos técnicos da instituição deve obrigatoriamente ocorrer a Prática Profissional Integrada (PPI), definida como:

As Práticas Profissionais Integradas tem como objetivo articular os conhecimentos construídos nos diferentes componentes curriculares trabalhados em sala de aula, sendo uma proposta de atuação profissional, onde os professores planejam juntos buscando a flexibilização do currículo e a integração entre os diferentes conhecimentos, possibilitando ao aluno

ampliar seus saberes e seus fazeres na sua formação e futura atuação profissional. É importante reforçar que as PPI devem ser pensadas e planejadas, tendo o perfil do egresso como base. As práticas profissionais integradas não se resumem a ações esporádicas ao longo do curso, sendo assim, devem ser planejadas no coletivo ainda antes do início do período (semestre se o curso for semestralizado ou ano se for anual) ou conforme prevista no próprio PPC do curso (IF FARROUPILHA, 2013).

As PPIs no currículo antigo aparecem somente nas disciplinas técnicas e com uma carga horária separada, não atendendo, analisando somente a matriz, ao objetivo de articulação previsto na definição dos regimentos institucionais. Ao analisar o arquivo do curso, foram encontrados os registros das PPIs anexados, como um documento a parte, aos diários de classe das disciplinas que ofertaram a atividade. O documento descreve brevemente uma atividade desenvolvida, como se fosse algo a parte da disciplina, algo realizado extra aos conteúdos previstos na ementa e no plano de ensino da disciplina. Ao questionar a equipe pedagógica o motivo dessa forma de arquivo, foi explicado que isso aconteceu porque os professores e a equipe de ensino não tinham compreensão do que seriam exatamente as PPIs<sup>6</sup>.

As disciplinas da formação básica, com exceção da disciplina de Arte e Música, se repetem nos três anos, destaque dado a esse fato devido à forma como foi elaborado o novo currículo. Finalizando esta parte da análise, ainda podemos perceber alguns erros de somatório e conversões que não serão levados em consideração neste estudo, pois não causam grande impacto à pesquisa.

### 2.3 O SURGIMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA: DA CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA À JUSTIFICATIVA

Para introduzir as questões que envolveram a chegada ao problema de pesquisa, trago Gamboa (2013) que, em um de seus livros, traz um diálogo que exemplifica de forma simples a importância do questionamento, da pergunta. E como toda pesquisa nasce de uma pergunta, nada melhor do que entender seu significado:

---

<sup>6</sup> As diretrizes para planejamento, execução e avaliação das PPIs passam a vigorar no ano de 2012 com uma Instrução Normativa da Pró-Reitoria de Ensino do IF Farroupilha e, logo após, pela Resolução CONSUP nº 102/2013, revogando a Instrução Normativa anterior.

“Mas por que você está se inclinando desse jeito?” “Lá de onde eu venho”, explicou ele, “nós sempre fazemos uma reverência quando alguém faz uma pergunta fascinante. E quanto mais profunda for a pergunta, mais profundamente a gente se inclina.

“Uma resposta nunca merece uma reverência. Mesmo que for inteligente e correta, nem assim você deve se curvar para ela.”

“Quando você se inclina, você dá passagem”, continuou Mika. “E a gente nunca deve dar passagem para uma resposta.”

“Por que não?”

“A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para a frente.” (GAMBOA, 2013, p.87).

Se for necessário dar passagem às perguntas como coloca Gamboa, eis que a deixei passar para emergir a pergunta pilar desta pesquisa, pelo qual me inclinei em reverência durante os dois anos de mestrado. Primeiramente estando assim construída: como o currículo integrado está sendo efetivado pelos professores do curso Técnico em Edificações Integrado do Instituto Federal Farroupilha, *Campus Santa Rosa*, e que significações são construídas pelos jovens estudantes acerca desse currículo? Após reflexão e olhar atento da banca examinadora foi reestruturado ficando da seguinte forma: **Como o currículo Integrado está sendo percebido pelos estudantes do Curso Técnico em Edificações Integrado do IF Farroupilha e que significações são construídas pelos jovens estudantes acerca desse currículo?**

O problema de pesquisa, colocado na pergunta acima, apoia-se ainda em outras questões adjacentes: o que orienta a implementação de um currículo integrado? Qual a trajetória histórica do currículo integrado na educação profissional técnica de nível médio? Como se dá o planejamento de um currículo que contemple os conhecimentos construídos ao longo da história, que por vezes se tornam conteúdos enraizados e descontextualizados, de forma a incluir interesses e necessidades dos jovens inseridos num contexto globalizado e numa sociedade em movimento acelerado? Em que medida trabalhar um currículo de forma menos fragmentada possibilita mais sentido à vida dos jovens estudantes? Como os estudantes percebem o currículo integrado?

O problema de pesquisa surge, como já introduzido antes, de uma experiência vivenciada enquanto membro da equipe de ensino do IF Farroupilha, *Campus Santa Rosa*, quando, no ano de 2011, a equipe decidiu instituir um grupo

de pesquisa para estudar e elaborar uma proposta de reestruturação curricular que viesse ao encontro de um currículo integrado. Partindo desse objetivo, o grupo de trabalho iniciou um projeto piloto no Curso Técnico em Edificações Integrado<sup>7</sup>, pertencente ao Eixo Tecnológico<sup>8</sup> de Infraestrutura, um dos dois cursos da forma articulada integrada<sup>9</sup> de turno integral<sup>10</sup> do *campus*.

A prerrogativa do Decreto nº 5.154/04, em que a matrícula do estudante é única para realizar a formação básica e a formação técnica era atendida pelo *campus* e pela instituição como um todo, mas o que se buscava era uma articulação e uma menor fragmentação da estrutura do currículo para proporcionar aos jovens uma formação integral sem a dualidade aparente nas duas formações, proporcionando um ensino médio integrado de fato.

Durante o ano de 2011 e início de 2012, o trabalho dos gestores do ensino, da equipe pedagógica e dos professores do curso estava voltado para encontrar estratégias de como fazer um currículo integrado na forma e no método, o que levou à realização de estudos e encontros coletivos. Uma proposta que viesse a atingir um dos pressupostos do currículo integrado que é

de que esta educação básica de nível médio, como direito social universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base teórica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.15).

---

<sup>7</sup> Esse fato explica a escolha específica desse curso dentro da possibilidade de estudar qualquer uma das outras 148 ofertas de cursos técnicos do IF Farroupilha, desses 34 ofertas de cursos técnicos Integrados Integrais e mais 9 cursos técnicos Integrados PROEJA. (Dados de 2015).

<sup>8</sup> É a linha central, definida por matrizes tecnológicas, que perpassa transversalmente e sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos, imprimindo a direção dos seus projetos pedagógicos. MACHADO, Lucília, Organização da Educação Profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. 2010.

<sup>9</sup> Quando a forma integrada é referida, compreende o que é definido em lei, Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2013, Art. 3º “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica.” Os cursos desenvolvidos nas formas articulada integrada na mesma instituição de ensino, possuem projetos pedagógicos unificados, devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica.

<sup>10</sup> O turno integral no IF Farroupilha acontece pela parte da manhã e tarde. Existe ainda no IF Farroupilha *Campus* Santa Rosa um curso na forma articulada integrada apenas no noturno, o curso é na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, Curso Técnico em Vendas Integrado PROEJA.

Os primeiros movimentos se deram em torno das legislações e referenciais teóricos, nenhum passo poderia ser dado sem compreender os limites e possibilidade para a alteração do currículo. Os estudos das legislações possibilitaram o entendimento da trajetória nas políticas públicas que amparavam a educação profissional, o ensino médio e especialmente o currículo integrado. O estudo era organizado em um mapa conceitual, visível na Figura abaixo, que ia sendo alimentado a cada nova lei estudada. Esse mapa conceitual foi construído em um recurso tecnológico simples, o programa Cmap Tools<sup>11</sup>, e deixar visível todo o amparo legal e permitia fazer links com os documentos na íntegra, e as apresentações sobre as leis utilizadas nas reuniões, deixando o embasamento legal organizado e de fácil acesso para a busca de informações. Como o mapa conceitual da Figura é o que foi encontrado nos arquivos do curso e era o mesmo utilizado em 2011 e 2012, muitas das legislações que aparecem no mapa já foram revogadas ou apresentam novas versões, ficando a Figura apenas como um registro da forma de organização do grupo e do primeiro passo ao encontro do currículo integrado.

---

<sup>11</sup> CmapTools es un programa de software libre elaborado por la Universidad de Florida, que permite la creación de mapas conceptuales. (Fonte: <<http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD26/datos/recursos/cmaptools.pdf>>. Acessado em: 27/06/2016).





O estudo e mapeamento da legislação tinham como objetivo traçar limites no trabalho de reestruturação curricular, compreendendo o que as legislações deixavam engessado, não havendo possibilidade de não cumprimento, como também, demonstrar que algumas questões incutidas no currículo são flexíveis e são opções de escolha da instituição dependendo da filosofia e corrente teórica seguida.

As literaturas sobre a educação profissional que poderiam dar suporte a compreensão das concepções que embasam o currículo integrado e a formação Omnilateral também foram fonte de estudos do grupo. O sentido de omnilateralidade é compreendido no sentido de busca da universalidade e totalidade do desenvolvimento humano, nas dimensões ética, afetiva, moral, estética, sensorial, intelectual, prática; no plano dos gostos, dos prazeres, das aptidões, das habilidades, dos valores, se opõem à socialização unilateral, alienante e reducionista das perspectivas humanas da sociedade de consumo. Assim, a construção da omnilateralidade pressupõe o processo formativo emancipador da politecnia.

Foi possível encontrar alguns registros desses estudos, como a Figura trazida abaixo que indica a pesquisa realizada sobre os principais autores e teorias clássicas, organizados na Figura de forma cronológica, que fundamentam o currículo integrado. conseguindo fazer um esquema de referências e autores que tratam sobre o tema.

Figura 4 - Principais autores e teorias clássicas para fundamentação do currículo integrado

- Principais Autores e Teorias (clássicos) para Fundamentação do Currículo Integrado:  
 IDEALISMO (PLATÃO) X REALISMO (ARISTÓTELES); TOMÁS DE AQUINO (1224-1274 d.C.); HUMANISMO (+/- Séc. XIV ...) MICHAEL DE MONTAIGNE (1533 - 1592 d.C.); **SOCIALISMO UTÓPICO (Séc. XV-XIX)**; SÃO SIR TOMAS MORE (THOMAS MORE) (1478 - 1535); GIOVANNI DOMENICO CAMPANELLA (TOMMASO CAMPANELLA) ( 1568 - 1639); LIBERALISMO (Sec. XVII e XVIII); ROUSSEAU (1712 - 1778); KANT (1724 -1804); PESTALOZZI (1746 - 1827); CLAUDE-HENRI DE ROUVROY (CONDE DE SAINT-SIMON); (1760 - 1825); ROBERT OWEN (1771 - 1858);FRANÇOIS MARIE CHARLES FOURIER (CHARLES FOURIER) (1772 - 1837); FROEBEL (1782 - 1852);NEOLIBERALISMO (Séc. XIX-XX); PIERRE-JOSEPH PROUDHON (PROUDHON) ( 1809 - 1865); LOUIS JEAN JOSEPH CHARLES BLANC (LOUIS BLANC) (1811 - 1882); HERBERT SPENCER (1820 - 1903); EDUCAÇÃO PROGRESSIVA (1859...); JOHN DEWEY (1859 - 1952); NADIA KRUPSKAIA (1869 - 1939); BERTRAND RUSSEL (1872 -1970);ÉDOUARD CLAPARÈDE (1873 -1940); HENRI WALLON (1879 - 1962); JOSÉ ORTEGA Y GASSET (1883 -1955); ANTON MAKARENKO (1888-1939); **MARXISMO (sec. XVIII ...)**; **ANTONIO GRAMSCI (1891 - 1937)**; LEV VYGOTSKY (1896-1934); CÉLESTIN FREINET (1896 - 1966) ; ANÍSIO TEIXEIRA (1900 - 1971); FLORESTAN FERNANDES (1920-1995); DARCY RIBEIRO (1922-1997); MICHEL FOUCAULT (1926 - 1984); PIERRE BOURDIEU (1930-2002); EDGAR MORIN (1921...)

O trabalho de mapeamento das legislações e referenciais teóricos daria um amparo necessário para traçar metas elaborar um plano de ação que tivesse como ponto de chegada a nova reestruturação do currículo do curso Técnico em Edificações Integrado. A partir disso, os registros de reuniões e relatos dos participantes do processo, indicam que o grupo avançou mais um passo na caminhada chegando a pontos importantes, como: 1) compreensão do perfil de formação dos egressos do curso; 2) definição dos conhecimentos necessários para atingir o perfil de formação; 3) definição do agrupamento dos conhecimentos em disciplinas, para após definir a carga horária necessária para cada uma; 4) definição das áreas de integração entre os componentes curriculares e as ênfases tecnológicas de cada componente curricular; 5) definição de estratégias para abranger no currículo os temas transversais previstos nas legislações educacionais; 6) implementação das práticas profissionais como estratégia de ampliação do diálogo entre os diferentes componentes curriculares e de proporcionar aos estudantes o contato com a prática real de trabalho durante todo o itinerário formativo no curso.

A compreensão e definição do perfil de formação dos egressos se deram especialmente pelos três professores da área técnica Eixo de Infraestrutura que atuavam no curso no ano de 2011, e que ainda fazem parte do quadro de professores do *campus*. Todos os cursos técnicos devem seguir o perfil de formação constante no CNCT como expresso na Resolução CNE/CEB nº 06/2013, Art. 3º, §5º, que define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.

As bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos, por parte das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, são os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

O CNCT e a CBO foram os documentos usados como base para o estudo dos professores da área técnica que necessitavam após a compreensão do perfil instituído pelas normativas delinear como seria efetivado este perfil para os estudantes do Técnico em Edificações do IF Farroupilha. O resultado desse trabalho foi um documento que reunia a compreensão nacional do perfil unido ao perfil institucional com base na missão e valores da instituição. Essa primeira ação daria o

amparo aos demais professores da área básica e da técnica que atuavam e atuariam no curso, pois saberem qual a formação a ser destinada aos ingressantes do curso permitiria uma caminhada acadêmica coerente com o perfil de formação da etapa, já que para muitos dos profissionais que passam a atuar na educação profissional não tinham experiências anteriores na área.

Perfil profissional de formação definido, iniciou-se a fase de elencar quais os conhecimentos, que neste caso também podem ser chamados de conteúdos programáticos, da formação técnica do curso deveriam fazer parte do currículo. A descrição de conhecimentos não levava em consideração a carga horária, a organização em disciplinas e a distribuição nas etapas letivas (1º, 2º e 3º ano), o foco estava em elencar o que deveria ser trabalhado no currículo.

Aqui faço uma ressalva sobre os termos disciplina e componente curricular. No decorrer dos estudos os professores relatam que sentiram dificuldade de compreender os dois termos, componente curricular e disciplina, às vezes, sendo utilizados como sinônimos, outras vezes utilizado para descrever coisas distintas. A própria LDB nº 9.394/96 ora coloca disciplina como sinônimo de componente curricular, ora parece afirmar que são dois conceitos. Assim, definiu-se institucionalmente o que é disciplina e o que é componente curricular:

denominação designada a determinada área do conhecimento que é ministrada ou estudada em um ambiente escolar. É o conjunto de conteúdos e atividades a serem ensinados conforme metodologia determinada por cada docente, visando, a melhor forma da produção do conhecimento. Na organização curricular é necessário que seja planejado e designado o tempo determinado para concretizar o aprendizado (carga horária), como também, a descrição do que compõe cada disciplina a ser desenvolvida em um período letivo. Sendo assim, as disciplinas são partes dos componentes curriculares, assim afirmando, que toda disciplina é um componente curricular, mas que nem todo componente curricular é uma disciplina. (IF FARROUPILHA, 2013).

A definição levou em consideração que a organização curricular em disciplina deve ser apenas uma forma de agrupamento dos conhecimentos, e que o currículo integrado não necessita, obrigatoriamente, romper com essas chamadas “caixinhas”, “gavetas”, desde que elas sejam planejadas de forma coletiva e não fechadas em si mesmo.

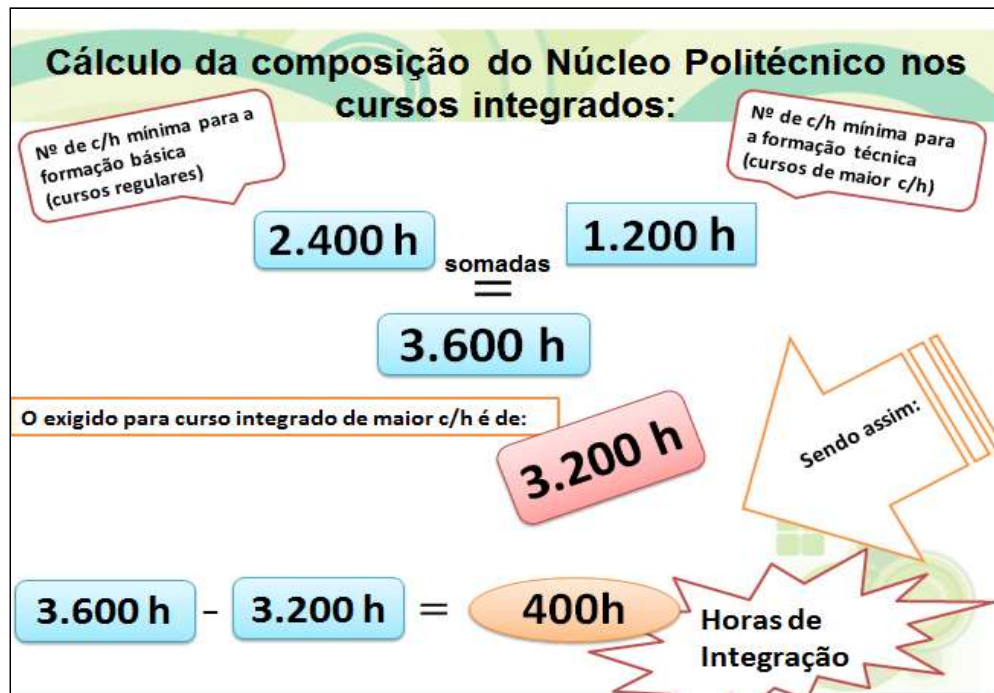
Além da definição de termos, outro esclarecimento que se tornou necessário nessa etapa, mesmo com a despreocupação com a carga horária das disciplinas, levando em conta, primeiramente, o que deve ser ensinado, depois a organização em disciplinas e, posteriormente, definir quanto tempo deve ser necessário para desenvolver tal disciplina, foi a carga horária total do curso. Como visto anteriormente ao ser descrito foi estruturado o primeiro PPC, a carga horária total do curso estava por volta de 9% a mais do exigido pela legislação. O que estava dificultando a organização semanal das atividades, já que os estudantes com essa sobrecarga de carga horária, não tinha espaços livres dentro da sua jornada escolar para estudos de recuperação paralela, grupos de estudos, atendimentos individuais e coletivos e participação em atividades extraescolares.

Isso também fez refletir sobre a carga horária instituída para o ensino médio técnico, que no caso do Técnico em Edificações Integrado é de 3200 horas. Se fosse somada a carga horária do ensino médio regular que é de 2.400 horas, conforme a Resolução CNE/CEB nº 02/2012, mais a carga horária da formação técnica que é de 1.200 horas<sup>13</sup>, o total de horas do curso seria de 3.600, mas o definido nacionalmente é que com 3.200 horas é possível dar conta das duas formações. Assim, surgem as dúvidas sobre as 400 horas “faltantes”. Questionamentos se o curso, por ser integrado, prejudicaria os estudantes por ter carga horária reduzida ou quais seriam os motivos dessa redução eram realizados pelos professores na época da reestruturação curricular conforme os registros de reunião da época. Em busca desse entendimento, o grupo realizou estudos e coletivamente realizou a seguinte interpretação conforme representado na Figura que segue:

---

<sup>13</sup> A carga horária dos cursos técnicos é prevista no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos – CNCT. Para o Curso Técnico em Edificações a carga horária é de 1.200 horas. Como estamos nos referindo a um curso técnico na forma integrada, nos baseamos na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que explica como é elaborada a carga horária dos cursos integrados “Art. 27 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o Ensino Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas.” Diante disso, para o curso Técnico em Edificações Integrado, a carga horária mínima deve ser de 3.200 horas relógio.

Figura 5 – Demonstração da carga horária de integração



Fonte: arquivos do IF Farroupilha

A leitura feita pelo grupo é que um curso, ao ser realizado na forma integrada, não está perdendo 400 horas de atividades, e sim que esse tempo deverá ser legitimado como um espaço de integração entre os conhecimentos da formação básica e formação técnica. Ressalta-se que como o trabalho de distribuição de carga horária se deu por último em todo o processo, não foi difícil perceber que não se estava tendo prejuízos de horas no currículo do curso, e sim otimizando melhor o tempo.

Esclarecimento feito, voltamos à seleção de conhecimentos que começaram a ser organizados em disciplinas e dentro de uma sequencia anual, ainda em caráter provisório, a ação considerava os pré-requisitos pedagógicos, distribuição dos conhecimentos de menor intensidade técnica para o maior, que é definir qual conhecimento deve vir antes de outro (organização expressa na Figura abaixo). Nenhum conhecimento estava fixo nas ementas das disciplinas, qualquer conhecimento poderia passar a fazer parte de outra ementa, até mesmo das disciplinas básicas, desde que respeitando os limites das áreas do conhecimento. E sem uma definição fechada das disciplinas, o tempo destinado para trabalhar os

conhecimentos em sala de aula ainda eram incertos, não sendo fixa a carga horária para cada componente curricular.

Figura 6 – Definição dos componentes curriculares da área técnica

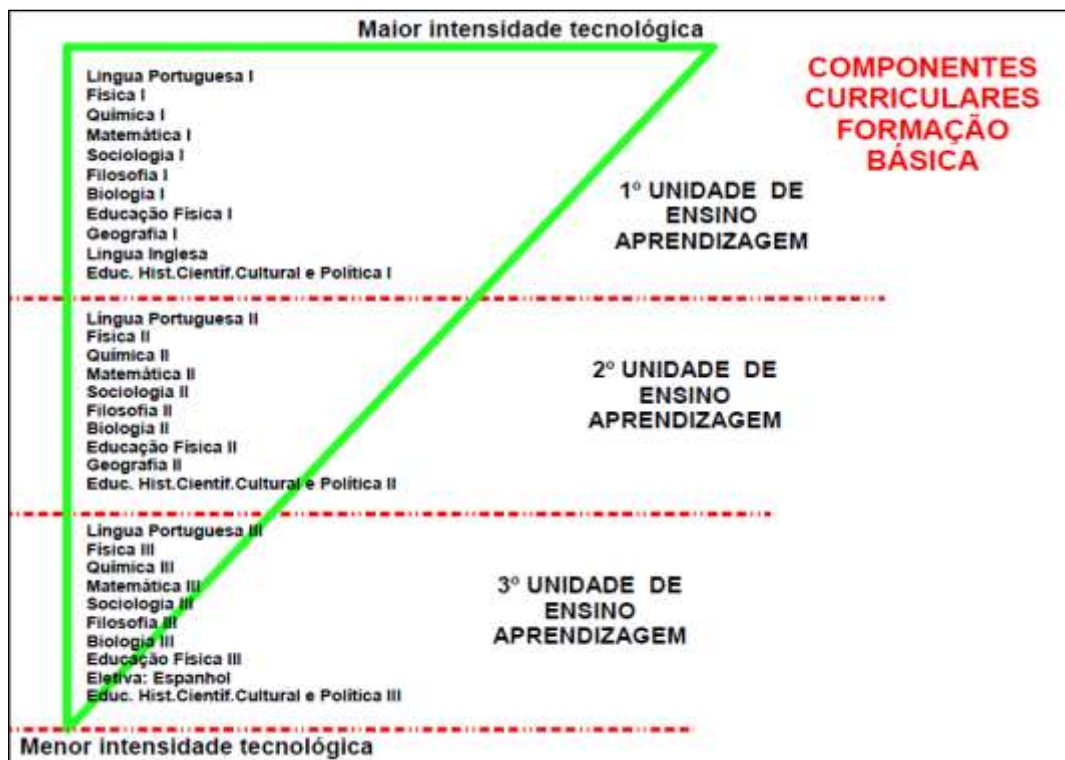


Fonte: arquivos do IF Farroupilha

A distribuição das disciplinas nas etapas letivas tinha a intenção de não sobrecarregar a primeiro ano do ensino médio, já que para os estudantes seria uma nova fase de aprofundamento de conhecimentos e inserção de novos, inerentes ao ensino médio, como também ir introduzindo aos poucos os conhecimentos do ensino técnico, que por sua vez necessitavam da base dos conhecimentos do ensino médio. As disciplinas ficariam distribuídas da seguinte maneira: menor intensidade das disciplinas técnicas no primeiro ano, aumentando gradativamente até a chegada do terceiro ano, não como forma de reproduzir o instituído pela Lei nº 5.692/71, já que os conhecimentos tanto das disciplinas técnicas e básicas seriam trabalhados de forma articulada, mas respeitando a sequência e aprofundamento do objeto de

estudo. Consequentemente, levando à maior intensidade das disciplinas básicas nos primeiros anos e diminuindo-as no decorrer do curso.

Figura 7 – Organização dos componentes curriculares da área básica em cada unidade de aprendizagem (ano)



Fonte: arquivos do IF Farroupilha

As imagens utilizadas foram retiradas dos documentos do início do processo de reformulação curricular, o que não resultou na mesma organização do novo currículo, como pode ser visto no Anexo B, algumas alterações são percebidas nos nomes das disciplinas e na organização das etapas, mas as imagens foram utilizadas com a intenção de mostrar a metodologia utilizada e como foi o caminho percorrido até a chegada do projeto pedagógico final do curso.

A definição dos conhecimentos a serem trabalhados no curso, assim como a distribuição em disciplinas, e outras ações inerentes ao trabalho aconteciam em reuniões de professores, ora em momentos coletivos, ora em pequenos grupos organizados pelas áreas do conhecimento<sup>14</sup>. As reuniões seguiam um calendário

<sup>14</sup> Os pequenos grupos organizavam-se pelas áreas do conhecimento: ciências humanas, ciências exatas, linguagens e códigos, matemática e também pelo grupo de professores da área técnica.

pré-estabelecido pelo grupo e aconteciam nas quartas-feiras, que eram reservadas para as formações pedagógicas semanais. O movimento dinâmico das reuniões ocorria através de um rodízio entre os professores das áreas técnicas com todos os grupos de professores das áreas básicas agrupados pelas áreas afins. Os professores estudavam coletivamente os conhecimentos de cada disciplina, para poderem compreender a importância de cada informação pensada e planejada no currículo, definir em qual componente curricular ficaria melhor alocado e em qual série/ano deveria ser trabalhado.

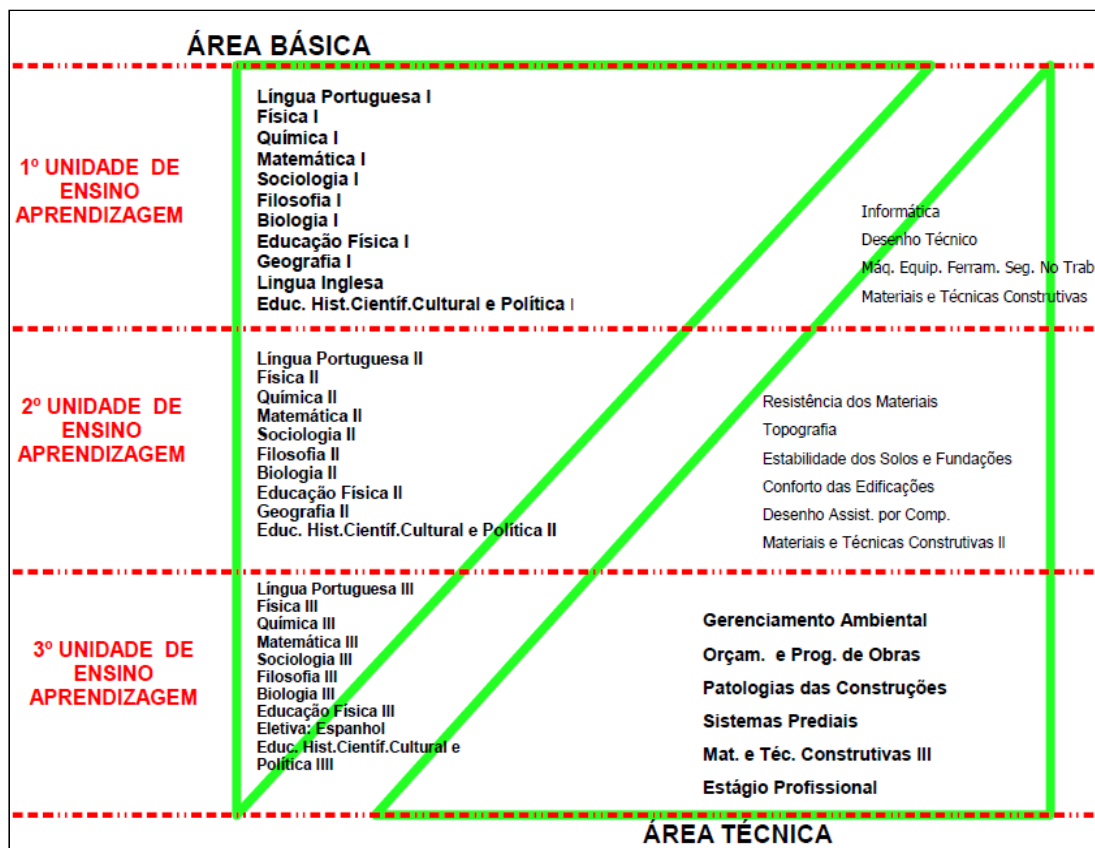
Esse procedimento possibilitou ver que muitas informações se repetiam entre as disciplinas, que os estudantes viam mais de uma vez um mesmo conhecimento e que alguns ainda estavam deslocados no currículo, e que seriam necessários estarem antes que outros para dar sequência ao aprendizado. O trabalho não acontecia somente entre as áreas básicas e técnicas, mas também entre as áreas básicas, com o mesmo objetivo de integração. Tal movimento se justifica pela percepção de que para real efetivação de um currículo integrado, o movimento se inicia antes da ação e da sua aplicação, ou seja, começa na elaboração coletiva do currículo. De modo geral, esse processo foi baseado no próprio Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio, em que se apresentam algumas definições, tais como:

O projeto político pedagógico só existe de fato – não como um texto formal, ou uma “peça de ficção”, mas com expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que unificam a comunidade escolar – se ele de fato pertencer a esse grupo; se o grupo se identificar com ele; se reconhecer nele. Para isso, todos devem ser autores desse projeto e sujeitos de seu desenvolvimento. Quando o projeto político-pedagógico é construído de forma coletiva, participativa e democrática, mesmo havendo discordâncias de alguém em relação a algo apregoado pelo projeto, o fato de a decisão ser fruto de debates abertos, extensos, francos e aprofundados, fará com que todos reconheçam que as decisões expressam a vontade coletiva e não o poder de pessoas ou segmentos específicos. Vontade coletiva não é o mesmo que vontade da maioria, posto que não é a quantidade de pessoas que defendem ou aprovam uma ideia que determina as escolhas, mas sim a compreensão coletiva de que, nas condições dadas, determinadas decisões dão mais unidade ao grupo social que outras. A validade das propostas é avaliada com essa referência escolhendo-se aquelas que poderão dar direção ao trabalho coletivo organizado, pautado pela coerência entre princípios, finalidades, objetivos e métodos de ação. Isso, em outras palavras, caracteriza a práxis coletiva, isto é, a coerência e a unidade entre teoria e prática. (BRASIL, 2007, p.53).



A partir disso, a estrutura desse currículo ficou organizada como mostra a Figura a seguir:

Figura 8 – Representação da união das duas áreas do conhecimento, básica e técnica.



Fonte: arquivos do IF Farroupilha

Todo o trabalho até esse momento importante e de grande valia para uma nova estrutura curricular, entretanto, o grupo avaliava que apenas deixar o currículo como apresentado acima só atingiria a integração horizontal, a integração entre as disciplinas de cada ano, que já era um salto importantíssimo, mas viam a necessidade de um elo que desse a unidade dos três anos, oportunizando o sentido de um único currículo para o curso e para o ensino médio. Nessa fase do projeto algumas alternativas foram pensadas para auxiliar na maior efetivação de uma integração curricular, alternativas como: a metodologia de PPI, a definição de áreas de integração, a avaliação do uso de atividades complementares de curso, de

trabalho de conclusão de curso ou/e de estágio curricular supervisionado obrigatório<sup>15</sup>.

Tratando especificamente do que seriam as áreas de integração, é possível dizer que foi definido através do diálogo entre professores das áreas técnicas e básicas quais os conhecimentos que tinham relação e que poderiam ser articulados com maior facilidade no momento do desenvolvimento do currículo. As áreas de integração foram sendo definidas e sendo registrada no ementário junto às ementas de cada disciplina. A definição dos conhecimentos com maior relação foi sendo definidos no momento em que os professores expuseram nas reuniões do grupo, os conhecimentos específicos de cada, possibilitaram aos demais professores reconhecerem quais as relações possíveis entre as áreas do conhecimento e as disciplinas.

Tal exercício propõe facilitar o planejamento de atividades coletivas e, principalmente a PPI que como já visto no relato do currículo anterior, já era uma metodologia utilizada nos cursos técnicos do IF Farroupilha. Fornecendo um maior detalhamento do que é a PPI, os documentos institucionais como a atual Resolução CONSUP nº 102/2013 trazem orientações de como deve ser encaminhada essa metodologia. A PPI é percebida como uma estratégia para minimizar a fragmentação dos conhecimentos do currículo, garantindo, por excelência, um espaço/tempo que viabilize a articulação entre os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, flexibilizando e ampliando o diálogo entre as diferentes áreas de formação. Tal prática, também tem por finalidade, motivar os estudantes durante o processo formativo, do início até a conclusão do curso, a estarem em permanente contato com a prática real de trabalho.

Resumidamente a PPI nos cursos ofertados na forma integrada, deverão ter a participação de no mínimo quatro disciplinas do ano, devendo preferencialmente ser duas disciplinas da área básica e duas disciplinas da área técnica, essas disciplinas deverão elaborar um projeto que é o resultado do planejamento coletivo em que os professores definem alternativas que viabilizem a flexibilização do currículo e a integração entre os diferentes conhecimentos, oportunizando os estudantes

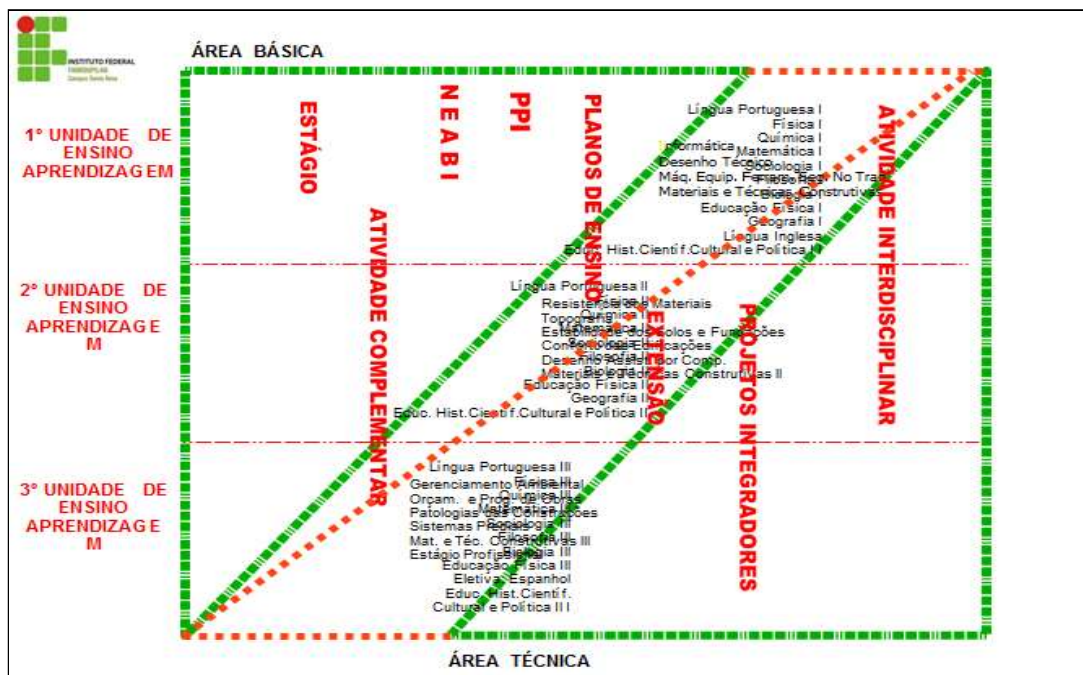
---

<sup>15</sup> As legislações não trazem em seus instrumentos legais a obrigatoriedade de estágio curricular supervisionado obrigatório, atividade complementar de curso e trabalho de conclusão de curso aos cursos técnicos. Algumas normativas de conselhos profissionais apenas indicam a importância do estágio no currículo de formação.

ampliarem seus saberes e seus fazeres na caminhada formativa e futura atuação profissional. É possível citar algumas formas de articulação do conhecimento no âmbito da PPI: visitas técnicas, oficinas, projetos integradores, estágios, trabalho de conclusão de curso, estudos de caso, entre outras formas de integração previstas no Projeto Pedagógico do Curso ou que venham a ser planejada pelos professores que tenha consonância com os princípios da instituição e com as Diretrizes Institucionais para os Cursos Técnicos no IF Farroupilha.

Esse conjunto de estratégias estava de encontro com o objetivo do grupo que era deixar o currículo integrado de forma horizontal e vertical como mostra a Figura (Figura 8). Possibilitando uma unidade entre os conhecimentos de cada ano, como também um sentido de totalidade ao ensino médio. Ainda é possível dizer que o curso por ser de formação técnica, tem um tema gerador, um tema transversal que é o perfil de formação do egresso, que permite a definição de uma linha de trabalho em comum. Nenhuma área, básica ou técnica, vem a dar complemento para outra, as duas articuladas dão sentido a formação integrada e principalmente a formação integral do jovem.

Figura 9 – Representação de como foi planejado e estruturado o currículo integrado no IF Farroupilha



Fonte: arquivos do IF Farroupilha

Na Figura 9, ainda estão previstas como metodologia de integração as visitas técnicas que podem acontecer a qualquer momento do curso, para proporcionar aos estudantes vivências com a prática real de trabalho. Ainda é visível a previsão feita sobre as atividades relacionadas ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI) que auxiliam no desenvolvimento de conhecimentos dos temas transversais. Falando em temas transversais, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que traz as diretrizes gerais para a educação básica, institui alguns temas transversais a serem trabalhados no currículo como: Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação Alimentar e Nutricional, Cultura Afro-Brasileira e Indígena, entre outras também foram postas no currículo como forma de respeitar o proposto pela legislação e como temas de integração e de flexibilidade curricular.

Chegando ao final do relato de como foi pensado e reestruturado o currículo do Técnico em Edificações Integrado, é trazido nesse momento outra organização pensada pelo grupo e pautada no projeto piloto do curso de edificações. Essa organização se refere a organização das disciplinas em núcleos, os denominados Núcleos Básico, Núcleo Politécnico e Núcleo Tecnológico. O grupo de professores relata que essa organização partiu da leitura feita da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, Art. 13:

Art. 13 - A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar:

I - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;

II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;

III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão.

Mesmo que a indicação da resolução seja de ordem mais ampla, referindo-se a estrutura curricular na concepção de organização em eixos tecnológicos, a inspiração foi dada para olhar para a matriz do curso Técnico em Edificações e não

fazer uma nítida separação entre disciplinas técnicas e básicas. A intenção dessa organização tinha como princípio base tentar demonstrar que o currículo pode ser organizado de forma integrada, mesmo que haja disciplinas de natureza mais técnica e disciplinas de ordem mais gerais do ensino médio, essas em determinado momento podem ser mais fundidas em que a leitura da disciplina seja de ordem mais interdisciplinar.

No momento de definir quais disciplinas permaneceriam em cada núcleo, que não seriam fechados em si, os professores relatam que a definição era feita a critério da natureza do conhecimento; se o conhecimento estivesse mais enraizado na formação técnica, seria próprio do núcleo tecnológico, se esse conhecimento fosse mais representativo da educação básica, estaria dentro do núcleo básico.

Para ter o corte epistemológico sobre o IF Farroupilha definiu como conceito para o Núcleo Politécnico, já que todo o curso tem como princípio a politécnica que Kuenzer (2002, p. 87) define dizendo que “a politecnicidade supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência”, e não em divergência com isso, mas partindo dessa concepção a Resolução CONSUP nº 102/2013, define Núcleo Politécnico como:

**Art. 52.** O Núcleo Politécnico é caracterizado por:

I – ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica, que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso bem como as formas de integração.

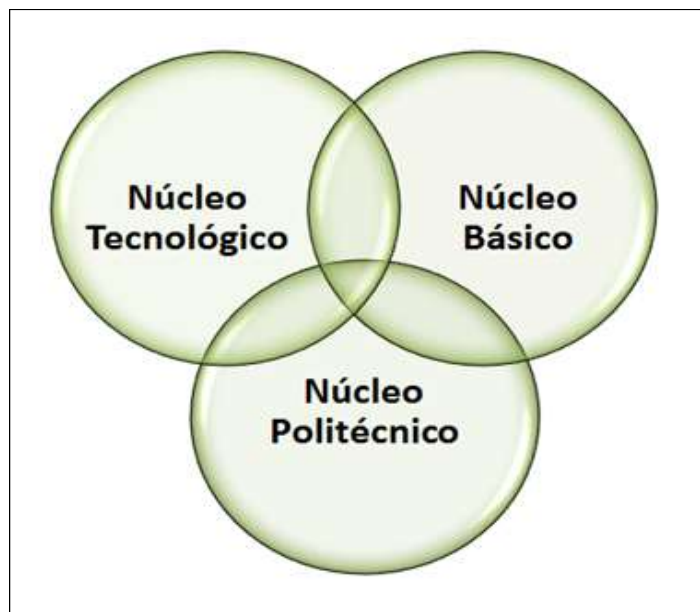
§ 1º Na organização curricular, o núcleo politécnico será, por excelência o espaço no qual serão previstas as principais formas de integração do currículo, além de disciplinas estratégicas para promover essa integração. Prevê elementos expressivos para a integração curricular do curso.

§ 2º O núcleo politécnico compreende fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do eixo tecnológico no sistema de produção social.

§ 3º O Núcleo Politécnico é o espaço onde se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnicidade, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinariedade. Tem o objetivo de ser o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico, criando espaços contínuos durante o itinerário formativo para garantir meios de realização da politécnica.

Partindo disso, foi definido coletivamente que algumas disciplinas por sua maior flexibilidade e relevância no curso teriam a missão de ser o suporte desse núcleo, ficando definido que as disciplinas de Sociologia, Filosofia, a Língua Estrangeira Moderna, seriam próprias do núcleo por ter maior flexibilidade de articulação entre as duas áreas.

Figura 10 – Representação da organização do currículo em núcleos



Fonte: arquivos do IF Farroupilha

A representação acima é apenas uma Figura de como é visto os núcleos de forma articulada, na matriz curricular como pode ser visto no Anexo B, os núcleos foram indicados por cores, ficando a cor verde para o Núcleo Básico, roxo para o Núcleo Politécnico e vermelho para o Núcleo Tecnológico. As disciplinas nos núcleos ficam organizadas na matriz de forma aleatória, não ficando uma separação nítida de disciplinas básicas e técnicas como na antiga matriz (Anexo A).

O novo projeto pedagógico do curso passou a vigorar no ano de 2014, e está, hoje, no seu terceiro ano de atividade, finalizando no final desse ano, 2016, a primeira turma do novo currículo. O espaço temporal entre o estudo, o planejamento e a execução se deu pela necessidade de amadurecimento da proposta e aprovação do novo projeto pelas instâncias superiores da instituição. Considero que todo o projeto precisa passar pelas fases de: planejamento, execução, acompanhamento e

avaliação, e é esse fato que motiva a realização desta pesquisa, pois as dúvidas e anseios agora ganham espaço, tentando visualizar os desafios e potencialidades no desenvolvimento da proposta.

Atualmente, não estou mais trabalhando no *Campus* Santa Rosa, pois no final de 2012 passei a compor o quadro de Assessores Pedagógicos da Pró-Reitoria de Ensino do IF Farroupilha. Mesmo com a troca de unidade, não me desvinculei dos estudos do currículo integrado, pois minhas atividades na Pró-Reitoria de Ensino estão diretamente ligadas à assessoria dos cursos técnicos. Desse modo, as questões abordadas na pesquisa estão direcionadas para elementos que permeiam o currículo integrado na educação profissional técnica de nível médio, tendo uma abordagem investigativa e reflexiva quanto às políticas públicas, práticas pedagógicas na perspectiva do currículo integrado, do trabalho docente e das percepções dos estudantes que são protagonistas dessa proposta curricular.

As perguntas surgiram e fomentaram a investigação no decorrer da análise da recente trajetória desse novo currículo do Técnico em Edificações Integrado, baseado no currículo integrado, e que vem ao encontro de que:

uma educação assim, deve ser, obrigatoriamente, emancipatória, a fim de fornecer aos jovens estudantes uma leitura ampliada do mundo e uma preparação intelectual e profissional para atuar e obter meios de vida mesmo em um mundo onde crescem o desemprego, a desregulamentação das relações de trabalho, o empobrecimento de grandes massas populares (CIAVATTA, 2007, p. 144).

Assim, através do problema de pesquisa que foi o de compreender como o currículo integrado estava sendo percebido pelos estudantes do curso Técnico em Edificações Integrado do IF Farroupilha, *Campus* Santa Rosa, e que significações são construídas pelos jovens estudantes acerca desse currículo. Com isso, foram dados ouvidos aos que são os atores principais de toda a reestruturação curricular, já que é para qualificar a formação dos estudantes que as instituições escolares dedicam seus esforços e tempo de estudo.

## 2.4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DEFINIDOS PARA A PESQUISA: POR ONDE E COMO CAMINHEI

Conforme indicado logo na introdução da dissertação, a pesquisa foi remodelada durante o percurso, principalmente após o olhar atencioso da banca examinadora que auxiliou a delinear o foco da pesquisa que primeiramente tinha como objetivo compreender como os professores estavam efetivando o currículo integrado e reconhecer quais as significações estavam sendo construídas pelos jovens a cerca do currículo.

A partir das reflexões realizadas e do amadurecimento do estudo, a pesquisa começou a ser reorganizada optando ter como sujeitos privilegiados da pesquisa os jovens estudantes. A reorganização da pesquisa estava sendo delineada apostando na riqueza de informações vindas da leitura do curso feita pelos estudantes. Sem desconsiderar a importância dos professores e gestores no desenvolvimento da proposta, mas por me deparar com uma riqueza de informações produzidas pelos estudantes, e reconhecendo a necessidade de oportunizar espaços legítimos que dê de voz e vez aos jovens estudantes falarem sobre o currículo no qual são formados nas instituições escolares.

Posteriormente, com os dados produzidos pelos estudantes no preenchimento dos questionários que foi elaborado com questões abertas e questões de múltipla escolha foi visto que a gama de informações postas pelos estudantes foi tão vasta que não necessitaria a realização do grupo focal com os estudantes. A intenção de aplicar os questionários (o primeiro em 2015 com a última turma de terceiro ano do currículo antigo do curso Técnico em Edificações Integrado e o segundo questionário, igual ao primeiro, aplicado em 2016/1 com a primeira turma de terceiro ano do currículo reformulado do curso) era somente para ter base para planejar as questões a serem levantadas no grupo focal. Porém não era esperado que com as informações trazidas pudesse abrir um outro leque importantíssimo de informações.

Ao ler os dados produzidos pelos estudantes questões como: “Será que tudo que pensamos e planejamos enquanto educadores é o que realmente chega aos estudantes? Como chega? Que significações são produzidas? O que eles pretendem após serem formados?”, começaram a emergir e fazer com que um



borbulhar de análises começassem a emergir. Essas questões que se ligam diretamente com o problema de pesquisa foi o que alicerçou a opção por trabalhar com um dos grupos de sujeitos da pesquisa, os jovens estudantes. Além disso, pelo fato dos gestores e professores terem participado da elaboração do currículo o olhar sobre a implantação do currículo poderia ser tendenciosa e não condizente com a realidade, algo que não é possível afirmar, mas que nesse momento não será investigado.

Até aqui fica claro que não se tinha neutralidade ou imparcialidade no processo, a proximidade com o local da pesquisa e o envolvimento com a reestruturação do currículo do curso Técnico em Edificações Integrado, do *Campus Santa Rosa*, fez com que a subjetividade estivesse implicada em cada um dos momentos relatados, desde o início do projeto piloto até o surgimento do problema de pesquisa. Minha trajetória de vida está diretamente implicada por essa experiência profissional. Pode-se dizer que é um entrelaçar dos fatos do passado, do presente e do futuro, do tempo interno e do tempo social (MELUCCI, 2004). Os registros de uma história trazem à tona memórias, sentimentos e sonhos, fazendo acontecer à análise de um momento presente e uma projeção para o futuro.

Mesmo envolvida com os fatos do passado, foi necessário uma vigilância constante para ser fiel no relato do histórico do curso e na análise dos dados, fazendo um exercício para não deixar que sentimentos interferissem na falta de fidelidade; também, não deixando uma visão desvinculada das implicações que essa vivência me trouxe no âmbito pessoal e profissional, considerando que meus valores e princípios refletiram a todo momento da realização do estudo. Lüdke e André (2014. p.3) asseguram que “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Além disso, é importante lembrar que pesquisa é o ato de aventurar-se, de desacomodar e deixar aflorar as dúvidas e começar a questionar.

Questionamentos, tais como *quem pergunta, por que pergunta, a partir de que experiência ou situação se formula a pergunta*. Essas revelações ajudam a dimensionar o tipo de resposta esperada por esse sujeito que as formulou, de tal maneira que, esclarecendo essas condições, somente o mesmo sujeito que as formulou tem as melhores condições de respondê-las (GAMBOA, 2013, p.57).

Penso que é exatamente o ato de perguntar que impulsiona as mudanças e abre caminhos de oportunidades diante do desconhecimento, é a origem de todo o conhecimento, por isso “pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1998, p. 32). Para dar conta dessas inquietações, tomei como base os estudos de Gil (2010) e Lüdke e André (2014) que me ofereceram suporte no que tange ao entendimento no âmbito de uma pesquisa qualitativa e estudo de caso e Moraes (2003) para a análise dos dados.

Quanto mais claro for indicada a forma como os dados foram produzidos, quais foram os procedimentos adotados para a análise e interpretação, mais produtiva será a compreensão da pesquisa. Conforme Gil (2010), a pesquisa precisa encontrar-se numa classificação conforme as suas finalidades, os objetivos mais gerais, os métodos empregados e forma de análise.

Definindo a pesquisa quanto à sua finalidade, é possível afirmar que essa foi uma pesquisa aplicada por abranger “estudos elaborados com a finalidade de desenvolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem” (GIL, 2010, p. 26). E a classificação de pesquisa aplicada se justifica, também, porque o interesse da pesquisa não se findou ao descobrir como está o andamento da reestruturação do currículo do curso, mas desejou saber quais são as potencialidade e fragilidades do currículo vista pelos estudantes do curso para trazê-los a tona possibilitando a instituição, gestores e professores visualiza-los para poder potencializar os positivos e buscar solução para melhorar os ainda com defasagem.

Ainda definindo a pesquisa, esta foi uma pesquisa do tipo exploratória, pela flexibilidade que apresenta na produção de dados coletados por intermédio de vários meios, conforme descrição a seguir. Quanto à natureza dos dados, a pesquisa foi qualitativa, sem desconsiderar a necessidade de ter tido um tratamento mais quantitativo dos dados em alguns momentos da pesquisa como forma de comparar e quantificar as informações vindas dos questionários.

Lüdke e André (2014) afirmam que na pesquisa qualitativa sempre há elementos subjetivos e conhecimentos variáveis que apresentam resultados que não são genéricos, podendo não se aplicar a outras situações. Ainda afirmam que na

pesquisa qualitativa é característico o contato direto e prolongado do pesquisador com o campo de pesquisa, para que a estreita relação proporcione a produção de dados com maior detalhamento e profundidade, fazendo com que o material utilizado na pesquisa seja rico em detalhes. Assim, para esse tipo de pesquisa, não há necessidade de uma elaboração prévia das hipóteses ou questões específicas, sendo que Lüdke e André (2014) reforçam que não ter as hipóteses *a priori* não significa não ter norte teórico que oriente a produção dos dados e a análise dos mesmos.

Essa forma de pesquisa mais flexível permitiu que, ao longo do estudo, conforme seu delineamento, surgisse a necessidade da reformulação do problema, da escolha por privilegiar alguns sujeitos de pesquisa e da inclusão de novas teorias para somar e qualificar a pesquisa. Lüdke e André (2014, p. 14) descrevem esse tipo de estudo como “um funil: no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos”.

Como o campo desta pesquisa era uma instituição que está em constante transformação, sofrendo influência de fatores internos e externos, o estudo caracterizou-se como não experimental, em que o pesquisador não pode ter controle de todos os fenômenos e nem das variáveis (GIL, 2010). Isso não desconsiderou a necessidade de uma descrição do local da pesquisa, permitindo saber de onde o pesquisador estava falando e como se desenhava o ambiente onde ocorreu a pesquisa, para compreender a escolha dos fatos, sujeitos, instrumentos e a forma de análise.

Considerando a necessidade de conhecer o campo de pesquisa, relato resumidamente, a criação e atual estrutura da instituição escolhida, o IF Farroupilha, mais especificamente uma de suas unidades localizada na cidade de Santa Rosa. E posteriormente, relato como caminhei para chegar até os dados da pesquisa e com e como esses dados foram analisados.

#### **2.4.1 O contexto**

A Lei Nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, com a possibilidade da oferta de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional técnica e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, bem como, na formação de docentes para a Educação Básica.

Baseado nessa estrutura foi criado o IF Farroupilha a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, da Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto que pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, ficando inicialmente com quatro *campi*. Com o passar dos anos, foram sendo criados novos *campi* e hoje, no ano de 2015, o IF Farroupilha está constituído por dez *campi* e um *campus* avançado: *Campus Alegrete*, *Campus Jaguari*, *Campus Júlio de Castilho*, *Campus Santa Rosa*, *Campus Santo Ângelo*, *Campus Santo Augusto*, *Campus São Vicente do Sul*, *Campus São Borja*, *Campus Frederico Westphalen*, *Campus Panambi* e o *Campus Avançado de Uruguaiana*.

Além dos cursos ofertados nos *campi*, o IF Farroupilha ainda atua em trinta e cinco (35) cidades do Rio Grande do Sul, a partir da oferta de cursos técnicos na modalidade de ensino a distância e mais oito (08) centros de Referência nas cidades de: Não-Me-Toque, Carazinho, Santiago, São Gabriel, Quaraí, Candelária, Rosário do Sul e Três Passos. Por fim, a estrutura ainda conta com a Reitoria, localizada na cidade de Santa Maria.

Diante desse cenário do IF Farroupilha, a pesquisa aconteceu de fato no *Campus Santa Rosa*, que está localizado na Mesorregião do Noroeste do Rio Grande do Sul, e que teve sua inauguração oficial em Brasília no dia 19 de dezembro de 2009 e seu funcionamento autorizado em 01 de fevereiro de 2010, pela Portaria nº 99 de 29 de janeiro de 2010.

Figura 11: Mapa da localização dos Institutos Federais – IF Farroupilha, *Campus Santa Rosa*



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br>.

O IF Farroupilha, *Campus Santa Rosa*, está organizado em seis Eixos Tecnológicos que abrigam os cursos, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Os eixos tecnológicos e cursos são respectivamente: Ambiente e Saúde, Curso Técnico em Meio Ambiente Subsequente, oferecido nas modalidades presencial e a distância; Infraestrutura, Curso Técnico em Edificações Integrado e Curso Técnico em Edificações Subsequente; Produção Alimentícia, Curso Técnico em Alimentos Subsequente; Produção Industrial, Curso Técnico em Móveis Integrado e Curso Técnico em Móveis Subsequente; Controle e Processos Industriais, Curso Técnico em Eletromecânica Subsequente; Gestão e Negócios, Curso Técnico em Vendas Subsequente nas modalidades presencial e a distância e Curso Técnico em Vendas Integrado PROEJA. Também, oferta outros quatro cursos superiores: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Biologia, Bacharelado em Arquitetura e Urbanismos e Bacharelado em Administração.

## 2.4.2 A produção dos dados

Realizadas as apresentações, passo a delinear a forma como foi conduzida a pesquisa no estudo de caso do Curso Técnico em Edificações Integrado, ofertado no IF Farroupilha, *Campus Santa Rosa*. A escolha do curso se deu por ser o que iniciou com o projeto piloto de reestruturação curricular baseado nos princípios e concepções de um currículo integrado. A escolha de iniciar o projeto piloto pelo Curso Técnico em Edificações Integrado não aconteceu de forma aleatória, um dos critérios utilizados foi o quadro de professores do curso, o curso Técnico em Edificações possuía o maior número de professores efetivos (três professores) do que o curso Técnico em Móveis.

Ainda, conforme Lüdke e André (2014, p. 20), “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”. A delimitação desse estudo de caso aconteceu no espaço temporal compreendido entre 2010 e 2016/1, conforme demonstrado na linha do tempo abaixo:

Quadro 2 – Linha do tempo que abrange a pesquisa

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016/1
Elaboração do primeiro PPC do curso	Estudo sobre Currículo integrado e início projeto Piloto	Estudo sobre Currículo integrado e início projeto Piloto	Currículo Antigo	Currículo Antigo	Currículo Antigo	
				Currículo Novo	Currículo Novo	Currículo Novo

Como o estudo de caso requer múltiplas técnicas de produção de dados, foram utilizadas entre elas a observação, a análise documental e questionários. A observação aconteceu nas idas a campo que aconteceram em diversos momentos da pesquisa e a análise documental aconteceu a todo o momento que surgiu a necessidade de retomar ou de buscar novas informações sobre o curso.

É oportuno destacar que para participar da produção dos dados os jovens estudantes do curso consentiram a utilização dos dados através da assinatura, deles

ou dos seus responsáveis legais no caso dos menores de idade, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foi deixado claro o objetivo da pesquisa e pedindo a autorização do uso das informações coletadas na pesquisa.

O primeiro contato com os estudantes aconteceu no ano de 2015/2 no último mês de aula da turma que estava no terceiro ano e concluindo o ciclo do PPC iniciado em 2010. O objetivo do encontro era apresentar-me e contar o objetivo da pesquisa e os motivos da escolha, entre todos os cursos do IF Farroupilha, pelo curso Técnico em Edificações Integrado, em especial, demonstrar o quanto eles eram e são importantes para a pesquisa e convidá-los a fazer parte do estudo.

Antes de ir ao campo de pesquisa, fiz um pequeno roteiro com informações que me ajudariam a não deixar faltar informações a serem repassadas aos estudantes, como também, objetivando manter a mesma linha de intervenção com a turma do terceiro ano do novo currículo.

A conversa levou por volta de vinte minutos e todos os estudantes estavam presentes, fiquei sozinha com eles para uma maior aproximação e liberdade dos estudantes em questionarem sobre a pesquisa, até mesmo porque o objetivo é deixá-los à vontade para falar sobre o currículo, metodologias e ações, dando a sua opinião sem a interferência de professores ou equipe diretiva. Comecei a conversa me apresentando e contando um pouco da minha relação com o ensino médio, com o *campus* e com o curso. Expliquei o motivo de estar fazendo a pesquisa, que estava ali como aluna do curso de Mestrado em Educação da UFSM e não como servidora da Instituição.

Resumidamente relatei da alteração do currículo do curso em 2013 e que o motivo da pesquisa, ter a visão dos estudantes sobre essa alteração e compreender como observam um curso integrado. Essa análise perpassa por realizar um comparativo do currículo aprovado em 2010 e visão dos estudantes da última turma do currículo antigo e do novo currículo aprovado em 2014 e dos estudantes concluintes da primeira turma desse currículo. Durante a conversa foi explicado que a pesquisa era um estudo acadêmico, e não teria nenhum tipo de punição na não participação ou na exposição das suas opiniões. Nesse dia todos receberam o termo de assentimento para posterior divulgação das informações produzidas e para dar ciência que a identidade dos mesmos seria mantidas em sigilo e sem causar danos a sua integridade.

O questionário foi elaborado no recurso do Google Drive<sup>16</sup> contendo dez (10) perguntas, com questões de múltipla escolha e questões abertas. O questionário foi encaminhado no segundo encontro com a turma através do e-mail da turma para que todos tivessem acesso às questões no mesmo momento. Os estudantes levaram uma média de 15 minutos para seu preenchimento.

O mesmo questionário foi disponibilizado à primeira turma de terceiro ano da nova proposta curricular que a concluirá o curso no final no ano de 2016. A opção de fazer a aplicação nas duas turmas de terceiro ano, do velho e do novo currículo foi para visualizar a percepção dos estudantes diante dos currículos, buscando identificar se aconteceu alteração no que diz respeito a integração curricular e quais as significações produzidas por esses jovens estudantes acerca desses dois currículos.

Aos moldes do que aconteceu em 2015/2, no dia 31 de março de 2016, aconteceram as primeiras intervenções com a turma do terceiro no novo currículo. Como o prazo da pesquisa é de dois anos, não foi possível, ao menos nesse momento, que a pesquisa fosse realizado no mesmo período da que a do ano de 2015, mas os estudantes já estão com dois meses de aula e quase que a totalidade da turma já realizou o estágio curricular supervisionado obrigatório.

O primeiro contato com os estudantes da turma do Curso Técnico em Edificações Integrado do novo currículo seguiu o mesmo roteiro de apresentação do objetivo da pesquisa e da minha trajetória profissional e escolhas que levaram ao tema da pesquisa de mestrado. O cuidado em seguir o mesmo roteiro foi com a intenção de manter o mesmo nível de interação. A pesquisa foi realizada no final do mês de março e após as explicações de como deveriam preencher o formulário tiveram em média 40 minutos para o preenchimento.

Com relação aos sujeitos da pesquisa, os quadros abaixo relatam o número de participantes das duas turmas, o sexo, idade e local onde residem os jovens estudantes. Ao final do questionário estava um espaço destinado a identificação dos estudantes, e essas informações permitem dizer que no total de 29 matriculados na turma de 2015, participaram da pesquisa um total de 23. A identificação da turma ficou da seguinte maneira:

---

<sup>16</sup> Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, apresentado pela Google, que proporciona criar, compartilhar e editar documentos.



Quadro 3 – Identificação dos jovens estudantes do currículo antigo (2015/2)

Informação	Descrição	Nº de estudantes
<b>Idade</b>	17 anos	17
	18 anos	7
<b>Sexo</b>	Feminino	12
	Masculino	11
<b>Residem</b>	Santa Rosa	17
	Outras cidades vizinhas (São Cristo e Tuparandi)	7

A turma do terceiro ano Técnico em Edificações Integrado no ano de 2016, contava com 29 estudantes matriculados. Todos os estudantes estavam presentes na sala, mas somente 28 estudantes preencheram o questionário. É possível identificá-los assim:

Quadro 4 – Identificação dos jovens estudantes do currículo novo (2016/1)

Informação	Descrição	Nº de estudantes
<b>Idade</b>	16 anos	14
	17 anos	13
	20 anos	1
<b>Sexo</b>	Feminino	15
	Masculino	13
<b>Residem</b>	Santa Rosa	15
	Outras cidades vizinhas (São Cristo e Tuparandi, Giruá, Salvador das Missões, Alecrim, Candido Godói e Porto Mauá)	13

### 2.4.3 A análise

Dados produzidos, informações obtidas, parte-se para uma nova e importante etapa, a análise e interpretação dos fatos. Gil (2012) reforça que no estudo de caso esse processo se dá simultaneamente à coleta, o que ocorrerá neste estudo já que as informações serão produzidas por diferentes técnicas e em momentos diferentes,

até mesmo precisando de umas para dar sequência às outras. Quando falo em análise, isso implica considerar que ao

analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e influências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.53).

Essa organização e análise de dados (ou resultados) seguiram os princípios da análise textual discursiva (MORAES, 2003), partindo do material produzido nos questionários. A compreensão da análise textual discursiva abordada por Moraes (2003) pode ser entendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que

novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado como um *uma tempestade de luz*. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise (MORAES, 2003, p. 192).

Para chegar à tempestade de luz como descrito por Moraes (2003), precisei encarar algumas barreiras, se ela não é uma chuva e sim uma tempestade, posso interpretar que durante esse processo borbulharam muitas ideias, foi percorrido caminhos às vezes nebulosos, rodeados de ventanias, momentos de escuridão, que levaram a definição de novas estratégias e mudanças de rotas até a chegada da esperada luz.

Mas ninguém tinha dito que seria fácil, então vamos lá, a atitude foi seguir em frente e começar a dar passo da pesquisa. Conforme Moraes (2003), o primeiro passo é a desmontagem dos textos do *corpus* que é o conjunto de documentos que representa as informações da pesquisa. O autor defende que um texto pode ter

múltiplas leituras e interpretação, pois o mesmo texto produz reações e significações diferentes em cada pessoa dependendo de suas vivências. Isso exige do pesquisador “um esforço de colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da expectativa do outro” (MORAES, 2003, p. 193). O *corpus da análise textual* é essencialmente constituído por produções textuais (MORAES, 2003) que, no caso desta pesquisa, trata-se das informações produzidas nas observações e no questionário.

Considerando que aprendo a partir do concreto, da relação que posso fazer com o que é útil e produz significado para minha vida, interpreto esse processo de análise de dados como o utilizado pela minha mãe na sua atividade de costureira. E aqui não uso critério de importância ou de equivalência, apenas expesso o que me veio à mente nesse momento da escrita.

Vejo-me observando-a na produção de uma peça de roupa. Seu processo inicia ao selecionar o molde e tecidos considerando a textura, as cores, os limites e possibilidades que as medidas e forma da roupa exigem. Depois, estuda como aproveitará melhor o tecido, a possibilidade de retirar todas as peças do molde, não podendo esquecer a direção das fibras do tecido e que se não for retirado todas as peças não será possível fazer a roupa. Com a tesoura, é preciso retirar todas as partes cuidadosamente para não deformá-las, reduzi-las ou ampliá-las conforme os limites do molde. Com cada peça devidamente cortada, começam os encaixes, primeiramente por alinhavos e alfinetes, até ter certeza que pode costurá-las de forma definitiva.

Todo processo busca a unidade e estabelece relações entre os elementos unitários, só assim o produto toma forma, e pode ser categorizado como uma camisa, uma saia ou um casaco. O tecido como um todo pode ter várias finalidades, as peças sozinhas não são úteis e nem produzem sentidos, elas precisam ser unidas uma a uma, é como um estudo de caso, talvez só venha a servir para uma pessoa ou para algumas com as mesmas características. É provável que a leitura que façam dessa metáfora, não produza a mesma significação que produz em mim, mas a significação, afirma Moraes (2003), é um critério fundamental a se considerar na pesquisa.

Outro aspecto a considerar é que toda informação parte de uma teoria, nada surge do nada, e se constitui como informação de forma isolada, solitária. Isso

implica dizer que a pesquisa e “toda leitura é a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em colocar entre parênteses essas teorias, toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se” (MORAES, 2003, p.193).

Dando mais um passo na pesquisa, e após os textos já desmontados, começou a fase da desconstrução do *corpus* e sua unitarização, que é a fase de desfragmentar o texto destacando os elementos chaves. Nesse momento de desconstrução, foram emergindo as unidades de análise ou unidades de significação ou de sentido como descrito por Moraes (2003). Essas unidades, como bem lembrado pelo autor, foram identificadas, codificadas para que não fosse perdido a origem da informação.

De acordo com Moraes (2003), a unitarização pode ser concretizada em três momentos distintos, começando pela fragmentação dos textos e codificação das unidades, após a reescrita de cada unidade de forma que assuma um significado, e por fim a atribuição de um nome ou título para cada unidade. Esse primeiro movimento de desconstrução e unitarização é considerado por Moraes (2003, p. 196) como “um momento de intenso contato e impregnação com o material da análise, envolvimento que é essencial para emergência de novas compreensões”.

Na sequência, iniciou-se o processo de categorização que é o momento de estabelecer relações entre os elementos unitários. Esse momento foi movido pelo processo de comparação entre as unidades já definidas anteriormente, agrupando as unidades conforme suas semelhanças. Segundo Moraes (2003), os elementos de significação próximos constituem as categorias. A chegada as categorias de análise textual podem acontecer por meio de diversas metodologias, como o uso do método dedutivo, método indutivo, os dois métodos combinados, indutivo e dedutivo e também o método intuitivo (MORAES, 2003). Cabe, ainda, considerar que:

a categorização além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão (MORAES, 2003, p. 197).

Esse processo de categorização, que possibilita uma unidade fazer parte de mais de uma categoria, fez trazer elementos na forma de organização do metatexto que teve como finalidade descrever e interpretar os sentidos e significados encontrados ao analisar o *corpus*. Moraes (2003) ainda afirma que nessa captura por um novo emergente, a “quantidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência de o pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos” (MORAES, 2003, p.202).

A partir de tudo que foi exposto, e como é possível visualizar na Figura 2 na Introdução, a pesquisa seguiu pela desmontagem do *corpus*, pela sua unitarização, categorização e captura de um novo emergente de forma individual, conforme os dados produzidos. Além disso, de forma ampla, foram sendo criadas categorias que se cruzaram e entrelaçaram dando sentido e unidade nos dados analisados e descritos a seguir.

### 3 AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, DO CURRÍCULO INTEGRADO E DA JUVENTUDE

Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível.  
(CHARLES CHAPLIN)

No intuito de tecer conhecimentos que se entrelaçam na pesquisa, trarei a seguir nas questões de juventude, não de forma aprofundada, mas com um olhar especial sobre quem é a juventude que se encontra no ensino médio e que passa a ser protagonista da proposta curricular em estudo. A seguir um recorte histórico sobre a educação profissional técnica de nível médio demonstrando como se delineou a ruptura entre a formação técnica e a formação básica, para que se possa compreender o papel das políticas públicas e das diversas estratégias educacionais que almejam a formação integral dos jovens, adultos e trabalhadores, como por exemplo, o currículo integrado, destaque nesta pesquisa.

#### 3.1 JOVENS COMO FOCO PRINCIPAL NA BUSCA DE UM NOVO CURRÍCULO

Ao visualizar as pesquisas em educação, é possível verificar uma das especificidades desses estudos: a necessidade de um olhar amplo sobre o campo de pesquisa. Mesmo que o tema estudado seja específico, ele não é analisado de forma isolada, pois o contexto educativo e as relações estabelecidas em análise trazem implicações que vão explicar determinadas situações ou escolhas feitas pela comunidade, instituição, grupo ou pessoa.

É o que acontece nesta pesquisa, mesmo que o foco seja o currículo integrado na educação profissional técnica de nível médio, o estudo não se reduz apenas na compreensão dos desafios e potencialidades da proposta aplicada no Curso Técnico em Edificações Integrado do IF Farroupilha *Campus* Santa Rosa, mas também busca aprofundar a compreensão da teoria do currículo integrado, e fundamentalmente, almeja compreender os efeitos dessa proposta curricular

verificando se seus objetivos de formação vão ao encontro de uma formação integral dos jovens, e também compreender como os jovens percebem o currículo. Pensar uma proposta curricular que venha ao encontro da formação integral dos jovens, é considerar o papel social da escola e o aprendizado significativo, de modo que os conhecimentos produzidos no âmbito escolar aconteçam de forma vinculada aos processos da vida humana. Isso se aproxima às defesas feitas por Freire quando ressalta que não nascemos prontos, mas que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 2003, p. 79).

Nesse sentido, o aprendizado vai além das escolhas do que ensinar, da seleção das metodologias, como também, vai além do ambiente escolar, chegando na relação do jovem com a sociedade como bem explica Ciavatta quando trata da formação humana:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (2005, p. 85).

Partindo dessa visão de formação integral, este estudo não teve a intenção de destinar grau de importância entre um tema e outro, ou buscar isolar um único fator para análise, muito pelo contrário, buscarei compreender a relação entre juventude, currículo e mundo do trabalho, percebendo o jovem como ator principal desse cenário educativo. Mais importante do que saber o que ensinar, é saber para quem se ensina, e aqui fugimos das interpretações dadas pela genética, psicologia e outras áreas que venham a compreender o jovem na sua particularidade, na sua estrutura biológica e psicológica de forma isolada. Para este estudo, o objetivo é ver o jovem no contexto social, um jovem que chega com uma bagagem cultural no ensino médio, que está continuamente produzindo e ressignificando conhecimentos:

de uma forma genérica, podemos afirmar que, nesse contexto, a psicologia tende a utilizar a noção de adolescência na perspectiva de uma análise que parte do sujeito particular e de seus processos de transformação. Já as Ciências Sociais, em especial a Sociologia e a Antropologia, tendem a utilizar-se da noção de juventude se centrando nas relações sociais

passíveis de serem estabelecidas por sujeitos ou grupos particulares nas formações sociais, no processo de traçar vínculos ou rupturas entre eles (DAYRELL *et. al.*, 2014, p.110).

As definições que se destinam aos conceitos de adolescência e juventude advêm de uma construção social, histórica e relacional (DAYRELL; CARRANO, 2014), que estão diretamente relacionadas com a época e o momento histórico e social a que se refere esta pesquisa. Isso significa dizer que as características dadas à juventude dos anos 50 se diferenciam dos conceitos da juventude atual. A sociedade está em constante transformação, fazendo com que as relações estabelecidas e as formas de agir e pensar também se alterem trazendo consigo novos conceitos.

Se a preocupação, nesse momento, é compreender de quem falo, e para quem se está pensando um currículo, é necessário buscar a definição sobre que tempo da vida distinta é esse, e quem é o jovem que chega ao ensino médio. O olhar que estou dando os jovens desta pesquisa está relacionado à visão das Ciências Sociais, centrado, especialmente, nas relações sociais estabelecidas e fugindo da caracterização de adolescência e juventude como um tempo de caos e rebeldia, saindo do princípio que “a rebeldia costumeiramente identificada nos adolescentes fosse atributo da própria adolescência enquanto conceito” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Fazer uso dos conceitos de rebeldia, indecisão, inconsequência, imaturidade como sinônimos de adolescência e juventude, faz com que se enraízem nos discursos uma visão que não representa o real e que acaba dificultando a compreensão de forma coerente desse tempo de vida. Como consequência, as ações para esse tempo de vida ficam sempre no limbo, entre o que o censo comum e os discursos corriqueiros afirmam e as reais necessidades dessa etapa que corresponde a faixa etária de 12 a 18 anos para adolescência, faixa etária demarcada no Estatuto da Criança e dos Adolescentes e pelas políticas públicas e dos 15 a 29 anos para a juventude, e isso não significa dizer que juventude finaliza aos 29, pois dependendo de algum países esse recorte etário se altera<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> “Na América Latina, um quadro bastante interessante orienta as políticas de adolescência e juventude. Em El Salvador, um jovem tem entre 7 e 18 anos; na Colômbia, entre 12 e 26 anos; na Costa Rica, entre 12 e 35 anos; no México, 12 e 29 anos; na Argentina, 14 e 30 anos; na Bolívia, Equador, Peru e República Dominicana, entre 15 a 24 anos; no Chile, Cuba, Panamá e Paraguai,



A relação das instituições de ensino com a juventude vem sendo alvo constantes debates, principalmente no que diz respeito a achar culpados sobre os fracassos e fragilidades na educação juvenil

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma "obrigação" necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. (DAYRELL, 2007, p.1106)

Dayrell (2007) traduz em palavras os discursos corriqueiros que se escuta quando o assunto é juventude e escola, a busca de culpados parece em alguns momentos como os principais objetivos dos debates sobre a educação juvenil, devendo esse ser trocado pela busca de soluções que venham a diminuir a distância entre os jovens e a escola. Dessa forma, é importante considerar a condição juvenil atual, sua cultura e necessidades próprias. A sociedade evoluiu e jovens de vinte ou trinta anos atrás não são os mesmos de hoje, conseqüentemente suas necessidades, características e práticas sociais não são as mesmas (DAIRELL, 2007), fazendo surgir às perguntas: E a escola se modificou? Os currículos se atualizaram? É possível o jovem ver sentido no que se ensina na escola?

Os questionamentos levam a pensar se os sistemas educativos e as questões pedagógicas atraem os jovens, e se os currículos são pensados para eles, para isso é necessário levar em conta todos os aspectos do contexto jovem, partindo das questões históricas, materiais, políticas e sociais. Para atender a necessidade desta pesquisa, a compreensão de juventude passa pela compreensão da condição juvenil.

Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim

---

entre 15 e 29 anos; na Nicarágua, entre 18 e 30 anos; em Honduras, a população jovem é aquela menor de 25 anos. Portugal e Espanha, os dois países da Europa citados, consideram, respectivamente, que o jovem tem entre 15 e 29 anos e 15 e 25 anos. (Dávila et al., 2005)" (SALVA, 2008, p. 107).

existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p.1108)

A escolha por trabalhar com essa definição vem da opção de olhar a condição juvenil como algo que se constitui em um contexto de profunda transformação social e cultural e que define uma juventude específica em um tempo e espaço que pode ser diferente de outros. Considerando isso, descreverei de maneira sucinta alguns dados que caracterizam a condição juvenil dos estudantes do IF Farroupilha, *Campus* Santa Rosa. A pesquisa que possibilita a visualização das informações não tem relação com os processos de alteração dos currículos, a pesquisa foi desenvolvida no ano de 2013<sup>18</sup>, pela Coordenação de Assistência Estudantil do IF Farroupilha com o objetivo de mapear o perfil dos estudantes de todos os campi.

Para essa pesquisa não serão trazidos dados de forma tão aprofundada, uma vez que o foco da pesquisa é o currículo integrado, mas como já fiz referência na seção/capítulo anterior, considero importante conhecer sobre qual jovem se está referindo e qual tempo e espaço que definem sua condição juvenil, direcionando para eles o olhar no decorrer desta pesquisa.

Os dados que apresento são específicos dos estudantes de Santa Rosa e serão recortes da pesquisa que considero mais importantes para esse momento devido a pesquisa contemplar todos os níveis, modalidades e formas de ofertas dos cursos do IF Farroupilha *Campus* Santa Rosa. A pesquisa foi aplicada a todos os estudantes do *campus* que é um número pouco maior que 1000, sendo desse número apenas 410 participaram. A participação foi de caráter opcional aos estudantes, todos receberam informações sobre a pesquisa, mas não foram forçados a participarem.

Mesmo esses dados tendo sido produzidos a partir da participação de todos estudantes e de todas as modalidade e níveis de ensino, a participação dos cursos técnicos de nível médio foi significativa e em maior número, sendo que 39,51% das informações foram produzidas pela participação desse estudantes. Pode-se

---

<sup>18</sup> Os dados da pesquisa é um recorte dos dados referente ao *Campus* Santa Rosa. Os dados na Integra encontram-se no relatório do Perfil dos Estudantes do Instituto Federal Farroupilha de responsabilidade da Coordenação da Assistência Estudantil do IF Farroupilha.

constatar que a faixa etária dos estudantes do *Campus* Santa Rosa está abaixo de 18 anos (38,27%) e que o público feminino apresenta-se em maior número com o percentual de 62,44% sobre o total. Os estudantes do *campus* também, em sua maioria, são solteiros, com o grande percentual de 71,71%.

Levando em consideração as condições de moradia e econômicas das famílias e dos estudantes do *Campus* Santa Rosa, identificou-se que 74,15% dos estudantes possuem residência em Santa Rosa, e 25,85% dos estudantes de cidades vizinhas que se deslocam a Santa Rosa para estudar na instituição. Ainda sobre a moradia, identificou-se que 65,85% da família dos estudantes possui casa própria, 16,83% com casa alugada, 6,34% moram em casas cedidas por alguém e 10,49% então com suas moradias financiadas.

Sobre a escolaridade da família, constatou-se que 49,02% dos pais e 46,59% das mães possui o ensino fundamental incompleto. A renda familiar mensal dos estudantes é de 28,29% com salários entre um e no máximo dois salário mínimo, 24,39% com renda familiar de entre dois e três salários mínimos, tendo um percentual de 7,80% que vivem com a renda familiar de até um salário mínimo.

Os IFs, que na sua filosofia:

ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem (PACHECO, 2011, p.18).

Por esse motivo, uma das políticas da instituição é o sistema de cotas, que é utilizada para o ingresso também no IF Farroupilha, que acontece por meio de processo seletivo. No ano de 2013, 48,78% dos estudantes não optaram por nenhuma forma de ingresso por cotas, ficando o restante dos ingressos com 6,34% pela cota de escola pública, 1,46% por cotas de afrodescendentes, 1,22% na cota para pessoas com deficiência e 0,49% para indígenas.

Os estudantes ao serem questionados sobre os motivos que levaram a fazer o processo de seleção no IF Farroupilha, responderam que os motivos foram: ensino gratuito (52,44%), qualificação dos professores (32,68%), imagem do instituto perante a comunidade (15,37%), preparação para o ingresso na universidade (21,95%), influência de colegas que estudaram no Instituto (6,10%), imposição dos

familiares (9,76%), preparação para o mercado de trabalho (63,90%) e outros motivos (3,17%).

Um dado a ser destacado é a pretensão dos estudantes do IF Farroupilha sobre as perspectivas de futuro, os dados apontaram que o público presente no IF Farroupilha no ano de 2013, pretende trabalhar e continuar estudando após a conclusão dos cursos, 48,54%. Outros 11,46% pretendem trabalhar e 34,39% pretendem seguir estudando.

Essa breve caracterização nos leva a visualizar, mesmo que de forma superficial, a quem se estamos referindo e quem é o público no qual está sendo trabalhado o currículo proposto.

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (DAYRELL, 2003, p.42).

Para além do entendimento da condição juvenil que se constrói na interação com o meio social determinado pelo tempo e espaço, está a compreensão das tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a instituição escolar. Compreender os meios mediante os quais nos tornamos sujeitos tem impacto central ao pensar as práticas pedagógicas que propiciem a criação de espaços próprios e significativos. Assumir tal postura pode ser um caminho para minimizar o discurso sobre a dificuldade de trabalhar com jovens e sobre a busca de culpados dos insucessos escolar e da falta de identificação entre os jovens e a escola, o currículo e as práticas pedagógicas. Como Arroyo (2013) mesmo questiona “Mas será que esses adolescentes-jovens cabem nesses espaços? [...] E o sistema escolar foi feito para eles? E os currículos incorporam e trabalham indagações que os adolescentes e jovens carregam para sala de aula” (ARROYO, 2013, p.223).

Trabalhar com a hipótese de que um currículo pode ser aplicado de forma genérica para todos e que os sujeitos e as formas de construir e ressignificar conhecimento não se diferenciam em cada etapa do itinerário formativo é deixar passar despercebidas questões importantes. Quanto maior o entendimento sobre uma situação, maior a possibilidade dos acertos e da eficácia de um planejamento.

O planejamento de um currículo sabendo as implicações que cercam um universo jovem poderá ser um caminho de produção de conhecimentos sólidos que vão subsidiar os jovens no enfrentamento das questões sociais e pessoais. Arroyo nos leva a refletir que

não é um consolo constatar que esses adolescentes e jovens não são apenas alunos indisciplinados, que nada querem de nossas lições. Abrir nosso olhar para quem são na cidade, nas periferias, na sobrevivência, na sociedade, nos programas de assistência, emprego, cultura, esporte, saúde e até segurança... pode superar olhares demasiado escolarizados quem em pouco ajudam a entender quem são, que lugar – ou sem lugar – lhes é reservado na nossa ordem-desordem social urbana (ARROYO, 2013, p. 224).

Perceber os adolescentes e jovens com esse olhar aberto será possível entender quem são eles em sala de aula, como Arroyo (2013) nos faz refletir os adolescentes de hoje são Outros, mas é possível compreender quem são esses outros, e superar a visão de que são incômodos sociais. Reconhecer que a condição juvenil se modificou é o primeiro passo para uma mudança estrutural no trabalho com os jovens.

### 3.2 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

Ao abordar o tema da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio como uma política pública, somos levados a revisitar a história da educação profissional no Brasil. O que faz com que me depare já no período colonial com a educação profissional direcionada às classes populares a fim de prover a capacitação da força de trabalho. Nesse período histórico, o ensino destinado a escravos e negros, voltava-se meramente para a formação do trabalho manual, com vistas a formar os primeiros aprendizes de ofícios. No contexto da época, o preconceito contra o trabalho manual não estava centrado na natureza da atividade, e sim, na inserção do trabalhador, escravo ou homem livre, na sociedade (SANTOS, 2010).

Isso ficava claro ao identificar a educação destinada às classes privilegiadas, filhos de colonizadores e grandes proprietários de terra que recebiam uma educação

de caráter intelectual, já os escravos, índios e africanos eram direcionados para atividades de cunho braçal, aprendidos muitas vezes na própria prática, sem práticas formativas.

O trabalho manual era considerado uma atividade imprópria para homens brancos e livres. As atividades artesanais e manufatureiras<sup>19</sup> eram desprezadas por serem consideradas ocupações de escravos.

Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc., afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante de senhores/empregadores, que viam todos os trabalhadores como coisa sua (CUNHA, 2000, p. 90).

A representação social do trabalho braçal gerou preconceito, caracterizado principalmente pelo público negro, escravos e índios, período que o acesso ao saber acadêmico eram destinados a uma pequena minoria pertencente à elite agrária. O marco inicial do ensino formal das profissões no Brasil se deu pelas Corporações de Ofícios, que tiveram sua origem nos Colégios de Roma<sup>20</sup>, foi o primeiro local em que negros e homens livres compartilharam o mesmo espaço de aprendizagem mesmo com forte processo discriminatório, que por vezes dificultava ou quase impedia o acesso dos negros e escravos as Corporações por serem utilizados processos seletivos rigorosos. (SANTOS, 2010). A discriminação dentro das Corporações de ofício se dava pela destinação de alguns ofícios aos homens livres:

Os requisitos para admissão de aprendizes nas Corporações de ofícios contribuíram para aprofundar ainda mais o caráter pejorativo que caracterizava determinadas ocupações ao reforçar, de forma subjetiva, o *embranquecimento* dos ofícios, na medida em que os homens brancos e livres procuraram preservar para si algumas atividades manuais. Nesse

<sup>19</sup> Referente ao termo **manufatura** (do latim, manu, mão e factura, feição) descreve a transformação de matérias primas em produtos terminados para sua comercialização.

<sup>20</sup> Na capital do império, os artesões eram escravos ou estrangeiros livres, que migravam para Roma, mas não possuíam terras porque não eram cidadãos. Os artesões livres organizaram-se em associações, o que, no retrato de Plutarco foi determinado por Numa Pompílio, ao dividir os trabalhadores livres de acordo com os ofícios principais, constituído pelas corporações (*collegia artificum*): flautistas; ourives; lenhadores e marceneiros, tintureiros, sapateiros, coureiros e curtidores; cobreadores e paneleiros. (CUNHA, 2005, p.10).

sentido, o aprendizado destas deveria estar no elenco dos cursos que eram oferecidos, única e exclusivamente, pelas referidas Corporações (SANTOS, 2010, p. 206).

A partir disso, é possível afirmar que as Corporações exerciam o papel de formação profissional e de produção, pois mantinham a regulamentação do processo produtivo, uma vez que diminuía a concorrência no comércio com a concentração da mão de obra e fortalecimento de determinado ofício “embranchado” dado à valorização e seleção de alguns ofícios destinados a homens livres e brancos.

Em 1785, o desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado, consequência da proibição da existência de fábricas devido o modelo econômico regido pelo pacto colonial<sup>21</sup> no período do Brasil-Colônia. O modelo econômico começa a mudar com chegada da corte portuguesa ao Brasil que rompe com o pacto colonial e começa o surgimento das fábricas, resultando na necessidade de mão-de-obra qualificada para atender ao mercado de trabalho. Dessa forma, as Corporações de Ofício que já estavam enfraquecidas acabam por serem extintas pela Constituição Imperial de 1824<sup>22</sup>.

A defasagem da estrutura industrial no século XVIII e a escassez de mão de obra em algumas ocupações fez surgir a aprendizagem compulsória. Nesse modelo educacional crianças e os jovens eram encaminhados para casas com função assistencial e educativa.

A solução encontrada na época foi a aprendizagem compulsória, que consistia em ensinar ofícios às crianças e aos jovens, que na sociedade não tivessem outra opção, como era o caso dos órfãos e desvalidados, que eram encaminhados pelos juizes e pela Santa Casa de Misericórdia aos artesanais militares e da Marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices que, após alguns anos, ficavam *livres* para escolher onde, como e para quem trabalhar. (SANTOS, 2010, p.207)

No ano de 1809, com a chegada de D. João VI ao Brasil, a educação profissional no Brasil é impulsionada pela criação do Colégio das Fábricas no Rio de

---

<sup>21</sup> Nesse período, o modelo econômico estava baseado no modelo agro-exportador imposto pelos portugueses devido à sua resistência em permitir que se implantasse na colônia estabelecimentos comerciais. (SANTOS, 2010, p.207)

<sup>22</sup> Constituição Federal de 1824, Art. 179, XXV. Ficam abolidas as Corporações de Offícios, seus Juizes, Escrivães, e Mestres.

Janeiro, com o objetivo de formar artífices e aprendizes alavancando assim o desenvolvimento industrial e trazendo como consequência a necessidade de formação de mão de obra, surgindo assim, como afirma Santos (2010, p.207), “uma nova era para o setor de aprendizagem profissional”. O Colégio de Fábricas foi considerado o primeiro estabelecimento de educação profissional, instalado pelo poder público, mesmo algumas literaturas discordando dessa afirmação. Cunha (2000, p.91) defende que, “se o Colégio das Fábricas não foi o primeiro estabelecimento de ensino profissional no Brasil, nem mesmo o que primeiro abrigou órfãos com esse propósito, ele foi a referência para os outros que vieram a ser instalados”.

Ao fazer um salto para o ano de 1909, ano da promulgação do Decreto nº 7.566/1909, por Nilo Peçanha, que institui dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, custeadas pelo Estado, que ficavam localizadas uma em cada capital do Brasil com exceção dos estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, sem deixar de considerarmos os tantos fatos históricos desse espaço temporal de 100 anos, visto que entre 1840 e 1856, foram criadas as Casas de Educandos Artífices que tinham como modelo de aprendizagem de ofícios o mesmo adotado no âmbito militar, logo depois em 1857, foi criada a Sociedade de Belas Artes, que segundo Cunha (2000) tinha como principal objetivo:

fundar e conservar o Liceu de Artes e Ofícios, em que se proporcionasse a todos os indivíduos, nacionais e estrangeiros, o estudo de belas-artes e sua aplicação necessária aos ofícios e indústrias, explicando-se os princípios científicos em que ela se baseia. ( CUNHA, 2000, p.92)

Na sequência histórica da Educação Profissional, fica marcado o ano de 1927, em que o Congresso Nacional sanciona o Projeto de Fidélis Reis que regulamenta a oferta obrigatória do ensino profissional no país e o ano de 1930 quando foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e organizado a Inspeção do Ensino Profissional e Técnico com a finalidade de supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, que até então estavam ligadas ao Ministério da Agricultura.



Entretanto, a Constituição brasileira de 1937 pode ser considerada como a primeira legislação a fazer referências específicas a ensino técnico como podemos ver no artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

A repercussão das políticas públicas sempre foi permeada por intensas disputas de interesses, delineadas pelo contexto de cada tempo e espaço da história da educação brasileira. O processo de industrialização e modernização das relações de produção faz com que a educação profissional ganhe espaço devido a necessidade de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, exigindo o surgimento de legislações efetivas que amparasse a educação nacional.

Por esse motivo, é possível destacar o conjunto de decretos que ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional - Reforma Capanema (BRASIL, 2007, p. 12), em especial com promulgação do Decreto-Lei nº 4.048/1942 que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema "S" e as políticas educacionais para esse fim. Porém, o que se observa historicamente é que a concepção que orienta/orientou esses cursos é de uma educação voltada para o atendimento às demandas do mercado de trabalho e pouco comprometida com a formação integral do trabalhador. Na Reforma Capanema, a educação brasileira passa a ser estruturada em dois níveis de ensino distintos, a educação básica e a superior:

a educação básica dividida em duas etapas: o curso primário e o secundário, subdividido em ginasial e colegial. A vertente profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior. Apesar dessa diferenciação, é nesse contexto que, por meio de exames de adaptação, surge pela primeira vez uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico (o colegial, com suas

variantes científico e clássico) e os cursos profissionalizantes de nível médio. (BRASIL, 2007, p. 12)

Dando sequência à viagem na história da educação nacional, é possível chegar até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, durante o governo de João Goulart, “a qual, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas” (BRASIL, 2007, p.13) visando a superação da dualidade do ensino.

A medida, no entanto, não atinge a equiparação almejada pelo fato dos currículos manterem a dualidade entre o ensino destinado à elite, com currículos estruturados com base nas ciências, nas letras e nas artes, visando os processos de seleção para a entrada no ensino superior. Enquanto isso, o ensino profissionalizante estava centrado em currículos que atendessem de forma imediata a necessidade de mercado (BRASIL, 2007).

Após dez anos da vigência da Lei nº 4.024/61 e sob o regime militar, surge uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB, nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que trouxe algumas mudanças como a nova denominação do grau primário e do grau médio, que passam a serem chamados de 1º grau, agrupando o antigo chamado primário e ginásial, e 2º grau, antes nominado de colegial. A nova alteração da LDB traz também a transformação de todo o currículo do 2º grau em técnico profissionalizante, como forma de formar em caráter emergencial, técnicos para o mercado de trabalho, como também, diminuir a demanda para o ensino superior e ter profissionais mais baratos. Assim, ficou instituído que:

Art. 4 Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. (LDB, nº 5.692/1971)

A grande valorização das instituições privadas de ensino com relação as instituições públicas começa a ganhar força com essa nova lei, visto que, enquanto as escolas públicas trabalhavam com a mesma carga horária já trabalhada no ensino médio, somando-se os conteúdos propedêuticos aos conteúdos da formação técnica, reduzindo significativamente os primeiros para somar os segundos, as escolas privadas passam a ofertar apenas o ensino médio, destinando todo o tempo de ensino para os conteúdos propedêuticos visualizando o ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, sancionada em 20 de novembro de 1996, “significou, na verdade, somente o início de um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura educacional” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, pg. 16). A afirmação acima pode ser direcionada á educação profissional ao se analisar que, mesmo a educação profissional ganhando espaço na nova legislação, as indicações feitas não ficam de forma legitimada dentro de um dos níveis de ensino, ganhando um capítulo separado, ficando no limbo, pois:

o texto é minimalista e ambíguo em geral e, em particular, no que se refere a essa relação – ensino médio e educação profissional. Assim, o ensino médio está no Capítulo II que é destinado à educação básica. Enquanto a educação profissional está em outro, o Capítulo III, constituído por três pequenos artigos. Assim sendo, como a educação brasileira fica estruturada na nova LDB em dois níveis - educação básica e educação superior - e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice. (Brasil, 2007, p.17)

Fica notável que a lei aponta para uma inclusão da educação profissional, ao mesmo tempo em que não a integra de forma concisa a essa a lei, como também fica ambíguo suas colocações quando deixar livre se a preparação para o exercício de profissões técnicas se articulará ou não com o ensino médio, e se o ensino médio poderá preparar para a formação técnica. Essa ambiguidade se dá pelas forças políticas que vinham trabalhando em projetos de lei que separavam definitivamente a educação profissional do ensino médio, como a PL nº. 1.603/96, que impulsionou

no ano seguinte a publicação da nova LDB e a aprovação do Decreto 2.208/1997. Este, como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos, “regulamentou formas fragmentadas e alienadas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (2005, p.25).

A publicação desse decreto ocorreu em um período de forte influência dos organismos internacionais e de políticas de orientações neoliberais no país, que acabou por refletir nas políticas educacionais do período, contrariando a proposta das entidades da sociedade civil elaborada e apresentada ao final da década de 1980, com o processo Constituinte, a qual defendia a formação politécnica na educação profissional. Como resultado das manifestações contrárias a esse Decreto, em virtude de que o mesmo impossibilitava a realização de cursos técnicos integrados ao ensino médio, em 2004, fruto do trabalho e proposições de entidades e intelectuais da área da educação, instituiu-se o Decreto nº 5.154/2004, que estruturou as bases legais para o currículo integrado, voltado à formação integral do sujeito.

O Decreto 5.154/2004 surge como uma política de superar a dicotomia entre a formação geral e formação específica e que oportunizasse a uma formação orgânica dentro de um mesmo currículo, como também veio reforçar o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, já preconizava no artigo 39 que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. A própria LDB nº 9.394/96 anterior ao Decreto 2.208/97 já estabelecia que a educação profissional deveria ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. É necessário pensar a:

educação básica de nível médio, como direito social universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar para sua emancipação. Trata-se, pois de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS. 2012, p.15)

Posteriormente, foi aprovada a Lei 11.741/2008, que dá nova redação dos artigos 37, 39, 41 e 42 da LDB nº 9.394/96, e cria capítulo próprio para educação

profissional técnica de nível médio e uma seção dentro do Capítulo II da Educação Básica, essas alterações impulsionadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>23</sup>, a nova estrutura apresentada na lei propõe de forma mais efetiva que a educação profissional integre-se aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Da mesma forma, a lei condiciona a abrangência da educação profissional e tecnológica, ficando definido que essa abarcará cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (LDB nº 9.394/96, Art. 39).

Os avanços e ganhos com essas alterações que valorizam as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia foram muitos, um, em destaque neste estudo, foi a possibilidade de articulação da educação profissional com a educação básica, através da matrícula única dos estudantes na mesma instituição. Conforme como descrito no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrado ao Ensino Médio, elaborado com base nesse Decreto:

Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto no 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção. (2007, p. 25.)

Assim, retoma-se à discussão sobre a educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre a formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual. Nessa perceptiva, o trabalho é visto com a “dimensão de criação do ser humano” como aponta Frigotto (2005), deixando claro as relações de trabalho em relação às dimensões da vida humana, onde o homem realize o trabalho com o objetivo de responder as suas necessidades de vida em forma de construção e não apenas reprodução da cultura já existente.

Os espaços ganhos pela educação profissional nos últimos anos nas políticas públicas trazem a necessidade de traçar estratégias que configurem um currículo

---

<sup>23</sup> Em abril de 2007, o Ministério da Educação colocou à disposição dos estados, Distrito Federal e municípios o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com mais de 40 ações e programas que permitem melhorar a qualidade do ensino da educação infantil até a pós-graduação.

fundamentado nos princípios da integração, de educação unitária, politécnica e omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo<sup>24</sup>, no sentido de superar a divisão entre o trabalho manual e trabalho braçal, como também, o trabalho como produção de todas as dimensões da vida humana (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Isso significa dizer que não é apenas visualizar o ensino médio integrado a educação profissional como sendo duas formas de ensino ofertadas apenas com uma matrícula ou de ser um currículo que some conhecimento da educação técnica com os da educação básica. Mas que é um projeto de ensino médio que integrado ao ensino técnico que tem como eixos que sustentam a sua ideologia, o trabalho a ciência e a cultura, que não separa a formação para o trabalho e para a cidadania, as duas formações se entrelaçam de forma a não ser possível ver a formação para as humanidades ou para as ciências e tecnologias (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012)

Para se chegar à formação integral do sujeito e para superar os traços históricos deixados entre o ensino que deve ser voltado para as classes populares e para a elite, o currículo integrado busca a unidade de ensino, uma complementação entre os saberes, onde os estudantes não compreendam os conhecimentos como vertentes distintas, mas que possam fazer elos entre os saberes como também encontrar na formação base, sustento para compreender os conhecimentos técnicos, e que os conhecimentos técnicos sejam os elos integradores para o ensino das disciplinas básicas.

### 3.3 CURRÍCULO INTEGRADO: ASSUMINDO UM DESAFIO

Para compreender a necessidade de uma estrutura curricular menos fragmentada defendida pela proposta de currículo integrado, foi realizada primeiramente uma análise sobre a organização do currículo em disciplina, não como uma crítica a estrutura disciplinar, mas como forma de compreender o processo de organização do conhecimento no âmbito escolar.

---

<sup>24</sup> O trabalho como princípio educativo vincula-se à própria forma de ser dos seres humanos que são parte da natureza e dependem dela para reproduzir a sua vida. É pela ação do trabalho que os seres humanos modificam a natureza em meios de vida. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005)

Trabalhar na perspectiva de um currículo integrado não pressupõe descartar a organização do currículo em disciplinas e assumir outra organização como as das competências para superar a dualidade e fragmentação do conhecimento, posto que

os limites de um currículo dualista e fragmentado em disciplinas, desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos, não se supera pela substituição das disciplinas pelas competências; ao contrário, esta perspectiva agrava a dualidade. É preciso compreender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção do conhecimento, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de organização curricular. (RAMOS, 2012, p.108)

Em linhas gerais, é necessário compreender como o currículo se constituiu historicamente e como os conhecimentos produzidos ao longo dos anos na sociedade, passam a fazer parte do currículo e se enraízam tão fortemente ficando fixos nos currículos em diferentes décadas. Ramos (2012) ainda reforça a ideia de que entender o sentido dos conteúdos escolares requer reconhecê-los como conhecimentos construídos no decorrer dos tempos e que se tornam um aporte para o trabalhador chegar a novos saberes.

Daí a necessidade de compreender o processo dinâmico que envolve sujeitos ativos que agem e sofrem as ações do mundo que os cercam e que também não permanecem estancados. Se o conhecimento não para e não tem fim, alguns questionamentos surgem: Como se pode compreender um currículo escolar que ao passar dos anos mantém significativamente as mesmas características e conhecimentos produzidos em um contexto social específico? Como trabalhar com currículos escolares, que por muitas vezes, carregam conteúdos isolados e descontextualizados numa sociedade globalizada? Como proporcionar aos estudantes o encontro com o conhecimento de forma que eles estabeleçam relações entre as diferentes áreas do conhecimento e a aplicabilidade real dos saberes?

Não tive a pretensão de responder todas as inquietações referidas e que alicerçam a realização deste estudo, mas sim, dar os primeiros passos para uma compreensão da historicidade do currículo escolar organizado em disciplinas, e suas implicações na formação de sujeitos inseridos num contexto global e complexo, como forma de discutir as possibilidades e os desafios na organização de um

currículo integrado que, conforme bem explicado e sintetizado por Ramos (2012), tem os seguintes pressupostos:

a) Conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. (RAMOS, 2012. p. 109 - 110)

Com base nos pressupostos, é preciso retroceder um pouco na história para tentar entender o que explica o surgimento de currículo escolar e como se constitui essa organização em disciplinas presentes nas escolas até hoje. Compreender o que exatamente as expressões currículo e disciplina escolar significam, buscando a compreensão do significado na etimologia. O conceito de currículo vem do latim *Curriculum*, que significa “pista de corrida”, podendo assim dizer que, “O currículo é a trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade.” (SILVA, 2011, p. 15).

Considerar o significado de pista de corrida, implica admitir a existência de agentes que fazem uso desta pista, e também, que “uma história do currículo que pretenda ser uma história social do currículo, não pode esquecer que o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre pessoas” (SILVA, 2011, p.10). Os tempos das interações dos sujeitos no espaço onde estão inseridos, as suas trajetórias de vida e suas contradições podem e devem ser os tempos da e na escola, (BECKER, 2004).

A composição do currículo é um processo social que envolve fatores, epistemológicos, intelectuais e determinantes como, os interesses étnicos, culturais, de classe, gênero, entre outros. É reconhecer acima de tudo que



os coletivos populares não chegam à escola esperando que seu passado seja levado em conta para glorificá-lo, mas para reconhecer que foi um passado de memórias pesadíssimas de opressão, genocídio, culturicídio, de colonização, de preconceitos eugenistas e, saberes, culturas. Não vêm da pré-história dos não tempos, mas fazem parte do tempo-história legitimado. Que os currículos narrem a verdadeira história, que a história privilegiada seja outra, que as memórias celebradas sejam outras, que os tempos de seu viver sejam reconhecidos. (ARROYO, 2013, p. 321)

A organização do currículo em aplicação nas escolas segue um modelo de seleção e organização de saberes produzidos historicamente nas chamadas disciplinas escolares. O conceito de disciplina escolar, que por muitas vezes se apresenta de forma vaga e restrita, foi descrito por Guy Palmade (1977) no sentido de ser um “conjunto específico de conhecimentos que tem suas características próprias, sobre o plano de ensino, da formação, dos mecanismos, dos métodos e das memórias (*apud* Charvel, 1990, p. 222), já Resweber (1982) afirma que “a disciplina é uma unidade metodológica: ela é a regra (disciplina) comum a um conjunto de matérias reagrupadas para fins de ensino (*discere*)” (*apud* Charvel, 1990, p. 222), este último conceito, por muitas vezes é visto como sinônimo de conteúdos e matérias a serem repassadas.

Em complemento, Charvel traz a definição de que:

No seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. No sentido que nos interessa aqui, de “conteúdos do ensino”, o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX, e mesmo no *Dictionnaire de l'Academia* de 1932. (1990. p.178)

É possível considerar que a palavra disciplina com o sentido que se usa hoje é recente. É encontrado o uso dessa expressão no âmbito escolar na França, após a Primeira Guerra Mundial, mas ainda enraizada na visão de controlar, ordenar e disciplinar. Charvel (1990) considera que as disciplinas escolares seriam a seleção dos saberes agrupados e classificados intencionalmente, que corre o risco de não mais guardar relação com o saber de origem.

Exemplificando essa questão, Charvel refere-se que:

Estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura pela qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local. Ela ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos linguistas, expressa a verdade da língua; ela ensina as ciências exatas, como a matemática, e, quando ela se envolve com a matemática moderna é, pensa-se, porque acaba de ocorrer uma evolução na ciência matemática; ela ensina a história dos historiadores, a civilização e a cultura latina da Roma antiga, a filosofia dos grandes filósofos, o inglês que se fala na Inglaterra ou nos Estados Unidos, e o francês de todo o mundo. (1990, p. 180)

De acordo com essa colocação sobre a seleção de conhecimentos a serem ensinados na escola e sobre como os saberes são classificados, começo a dar passagem a novas perguntas: De onde surge essa compartimentalização das áreas do conhecimento? Como que o currículo escolar passa a selecionar conhecimentos considerados importantes a serem ensinados? A organização do conhecimento em disciplinas proporciona a fragmentação do conhecimento transmitido na escola?

Para conceber como acontece a seleção de conhecimentos e a organização cronológica dos conteúdos nas disciplinas escolares é fundamental observar como o conhecimento é produzido na sociedade. Para isso, nesse momento faço uso da teoria de Descartes (1637), que assumiu a ideia que o conhecimento humano não deveria mais ser visto como algo divino e movido pelo poder da crença, passando a ser produzido pela racionalidade humana, com o objetivo de chegar a um conhecimento seguro e verdadeiro.

Descartes (1637) começa a trabalhar com o método da dúvida avaliando como sendo o mais eficaz para se chegar ao conhecimento verdadeiro. Passa, então, a defender o método da divisão dos problemas/coisas em partes menores para aprofundar o entendimento do objeto/situação a ser conhecido e a fazer uso do método da síntese, como forma de ordenação do pensamento do mais simples ao mais complexo.

A concepção epistemológica das ciências herda, assim, os procedimentos analíticos e ordenadores do método de Descartes, tratando o sujeito como ser pensante, sendo que “para pensar, é preciso existir, julguei que poderia tomar por regra geral que as coisas que concebemos muito clara e distintamente são todas verdadeiras” (Descartes, 1637. p.40). A necessidade de compreender o mundo e produzir conhecimentos verdadeiros através do uso do método de Descartes (1637)

mostrou-se muito funcional para o desenvolvimento das ciências, e para a compreensão de muitas coisas devido ao aprofundamento e rigor do método.

Estabelecendo a relação do método de Descartes e o modelo educacional atual, é possível fazer algumas comparações no que se refere a fragmentação do conhecimento, dividir em partes (organização por áreas do conhecimento) para chegar ao conhecimento mais preciso e a organização do currículo em séries, partindo das questões mais simples as mais complexas. Arroyo (2013) ressalta, é necessário encarar o currículo escolar como um produto social e cultural e não uma descrição estática do passado. É um espaço em que as experiências sociais são feitas por sujeitos na qual produzem história e que precisam ser aprendidas, não somente como fatos de estudo, mas algo mais aprofundado, a compreensão dos sujeitos e seus significados. Reforçando a ideia de que

o aprender é uma expressão da condição humana à procura dos sentidos, contraditórios, vividos, até dolorosos da experiência humana. O percurso escolar pode ser uma rica oportunidade para encontrar essa pluralidade de sentido no diálogo com a riqueza de conhecimentos sociais. Um diálogo enriquecedor entre a diversidade de conhecimentos.

Os significados pedagógicos desse mergulhar nas experiências vividas à procura de seus sentidos vêm sendo uma das disputas mais esperançadoras da garantia do direito a todo conhecimento em sua rica e plural diversidade (ARROYO, 2013, p.133)

Fazer qualquer análise para identificar o que estabelece uma barreira de contenção bloqueando a entrada da ciência moderna na escola, não implica tentar achar culpados e fazer julgamentos, mas sim buscar uma forma de superar essa situação. Ver a escola como mero agente de transmissão de saberes formulados fora dela já é enraizado no mundo das ciências humanas e entre a sociedade em geral que “segundo o qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. Por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir”. (SILVA, 1990, p. 182)

Julgar os professores como culpados desse enraizamento no passado e da não aceitação da modernização na escola não justifica os acontecimentos, pois as vezes os professores ao tentar sair do modelo estabelecido se veem indo contra ao que a cultura escolar impões durante anos e o modo pelo qual foram formados

(CHARVEL, 1990). Ainda cabe ressaltar que os “currículos no movimento do mercado revelam movimentos de marcha ré, freando o movimento para frente que nas últimas décadas luta por reconhecer cada criança/adolescente, jovem e adulto como sujeito de direito, não mercadoria” (ARROYO, 2013, p. 104). É um movimento preocupante por ser reducionista, por se mercantilizado, se desdobrando somente as cobranças de um mercado de trabalho não de uma formação humana.

Para uma sistemática reflexão sobre essas questões, Arroyo (2013) complementa sobre a importância da elaboração dos currículos, da avaliação sobre o que os estudantes devem desenvolver na escola, o que realmente é importante e essencial para estar no currículo, visto que é necessário compreender que há estreita relação entre a experiência e conhecimento.

Reconhecer que *todo* conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que *toda* experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos. (ARROYO, 2013, p.117)

Nos últimos anos, no Brasil, tem sido crescente o número de estudos que buscam compreender a estrutura dos currículos escolares, a seleção de conteúdos a serem ensinados, e mais significativo ainda, estudos que destacam a necessária formação integral dos sujeitos com vistas a um ensino menos fragmentado e desconectado com o mundo atual. Exemplo disso são as crescentes discussões e tentativas de aplicação de currículos baseados nas concepções de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e currículo integrado. O livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) chama a atenção para isso quando trata da “educação bancária”, sendo apenas um depósito de conhecimentos sem a problematização e descontextualizados da realidade vivida pelo estudante.

Através das leituras de Paulo Freire (1987) é possível refletir a preocupação com a existência de currículos que por vezes se caracterizam como conjuntos de conteúdos e metodologias totalmente desvinculados entre si e com a realidade no qual os estudantes estão inseridos. Essa forma de concepção da educação

maximiza as vivências de transmissão de conteúdo, minimizando os espaços de escuta de diálogo que ligam-se diretamente com as experiências e contextos de vida dos estudantes.

Ver o currículo como possibilidade formativa, que dará e fará sentido a vida do estudante deve ser o principal objetivo da aplicação do mesmo, Young *apud* Goodson (1995) já aponta para isso assegurando que:

O “currículo como fato” precisa ser considerado não como mera ilusão, camada superficial da prática escolar de alunos e professores, mas como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas. Semelhante currículo é uma mistificação quando se apresenta como algo que possui vida própria e confunde as relações humanas nas quais, como qualquer conceito de conhecimento, está embutido, fazendo da educação uma coisa que as pessoas não podem compreender nem controlar. (1995 p. 106)

Frente a essas preocupações e aos discursos dentro no âmbito escolar, parece ser unânime essa compreensão, ou ao menos, o desejo da superação dessa forma de ensino bancário e fragmentado (FREIRE, 1987). As reflexões abrem caminho para uma nova pergunta: como elaborar um currículo que mesmo organizado por disciplinas escolares forneça aos estudantes uma formação menos fragmentada?

Dentre tantos documentos que permeiam as práticas educativas, destaco nesse momento, a importância do projeto pedagógico da instituição ou de um curso específico, como um dos instrumentos que bem utilizado pode ser um dos caminhos para a superação da fragmentação curricular, já que esse é o cerne do planejamento e da unidade pedagógica, posto que pensado e organizado de forma coletiva o seu desenvolvimento já parte de uma unidade. Como Libâneo (2008) defende, o projeto pedagógico pode ser considerado uma previsão do que deverá acontecer durante sua aplicação por trazer, as definições, objetivos, procedimentos, recursos, tempo de execução e forma de avaliação a serem aplicados.

Os projetos pedagógicos que carregam os currículos escolares, deve ter sentido real, proporcionar a visão da ação, as possibilidades e metodologias de aplicação e o objetivo de formação. Uma disciplina posta no currículo não se faz isolada, ela é parte de um todo como nos previne Ruffolo *apud* Goodson que afirmam que “a melhor maneira de se ler erradamente e erradamente interpretar um

currículo é fazê-lo tomando como base um catálogo. Este é coisa muito sem vida, muito despersonalizada, muito desconexa e, às vezes, intencionalmente enganosa”. (1995, p.107)

Nessa direção, os projetos pedagógicos devem passar, de documentos apenas de cunho administrativo e burocrático, a ser o mapa que guiará o caminho da aprendizagem e que auxiliará na superação de um currículo menos fragmentado a partir de discussões e contínuas transformações que vêm acontecendo nesse âmbito educativo.

O processo de transformação de conhecimentos em saberes escolares, pode acontecer de forma mais flexível, visto que o conhecimento vem se transformando em diferentes períodos históricos. Nesse sentido, a seleção cultural do que deve ser ensinado na escola vem sendo objeto de estudo nas pesquisas sobre a história das disciplinas, estudos que possibilitam uma compreensão histórica de como se constitui esse processo, fornecendo subsídios para possibilitar a superação de pontos frágeis da fragmentação e desvinculação dos conhecimentos transmitidos na escola e dos exigidos na sociedade.

Para ir ao encontro de uma educação progressista conforme defendida por Paulo Freire (1987), que visa à superação de um ensino técnico fragmentado, é necessário conceber a educação profissional como uma educação unitária, politécnica e omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo, como também, o trabalho como produção de todas as dimensões da vida humana (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Esse olhar, possibilita identificar o princípio de uma educação de qualidade como direito de todos, onde o homem tenham acesso a cultura, ao conhecimento, a formação completa e necessária para o exercício da vida social. Como afirma Ramos:

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. (2008, p.3)

Nesse sentido, a concepção de currículo integrado faz crítica direta à exploração da sociedade capitalista e faz defesa à realização do trabalho como princípio educativo, impulsionando, portanto, que “a chegada da escola unitária

significa o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2010, p. 168). Na visão da superação da dualidade do ensino e da divisão de classes, ainda é possível analisar que:

Antônio Gramsci, analisando a luta de classe no início do século XX compreende que a exploração e a expropriação da classe trabalhadora pela burguesia não ocorre somente pela dominação, mas também pela obtenção do consentimento ativo das massas. Isso implica que a classe do poder é, não somente dominante, mas também dirigente, à medida que exerce a hegemonia; ou seja, que confere direção política e cultural à sociedade. Nesses termos, o estado deixa de ser compreendido exclusivamente como aparelho de repressão, mas também de obtenção do consenso. (RAMOS, 2011; p.14)

A concepção do currículo para a educação profissional técnica de nível médio, tem como premissa a articulação entre a educação básica e a formação técnica, dando o direito a jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que ofereçam suporte a sua vida em sociedade. Um ensino médio que possibilite a articulação entre os conhecimentos construídos nos diferentes espaços formativos, com relação direta com o mundo do trabalho.

O aprendizado significativo e o conhecimento trabalhado na formação de forma vinculada com todos os processos da vida humana, vai muito mais além do que a escolher o que ensinar e qual a melhor metodologia, vai além do ambiente escolar, chegando a relação de homem e de sociedade. Nessa relação, Ciavatta afirma que:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Um currículo integrado, baseado nos princípios de uma formação integral do ser humano vendo o trabalho, a ciência e a tecnologia como categorias indissociáveis da formação humana é preciso pensar o ensino médio, como afirma Ramos (2008, p.12), pensar em "etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de

seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho".

Sob essa lógica cabe ressaltar que a existência da condição humana se faz em primeira instância através do trabalho, é assumir que "é pela relação homem-natureza e homem-homem que o ser humano produz sua existência como espécie e como sujeitos singulares" (RAMOS, 2012, p.108). Isso reforça a ideia de assumir o trabalho educativo em seu planejamento como função social, superando a visão ultrapassada de um currículo fragmentado, desarticulado e voltado para o mercado de trabalho. É fundamental recorrer aos pressupostos do currículo integrado, como caminho para esta luta incessante de uma formação integral, que só pode ser travada com muita força coletiva, reconhecendo que o ser humano é produto do conhecimento, ciência, trabalho e cultura.

Para o currículo integrado e para a formação integral do ser humano o conhecimento perde o sentido se ser apenas instrumental para resolução de problemas (RAMOS, 2012). O que se aprende não deve ser caracterizado como instrumento de compreensão e sim de operação, no qual o homem saiba usar seu conhecimento não de forma apenas utilitarista, mas para atender as suas necessidades ontológicas e sociais.



## 4 COM A PALAVRA OS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO

“As pessoas têm medo das mudanças.  
Eu tenho medo que as coisas nunca mudem.”  
(CHICO BUARQUE)

Questões categorizadas... é hora de deixar borbulhar as informações obtidas através do contato com os jovens estudantes e explicitar o que foi aprendido. Muito mais que apenas descrever, contabilizar e comparar informações obtidas entre as duas turmas de jovens e currículos, o que segue neste capítulo é um processo de escuta dos sujeitos que vivem o dia a dia da instituição escolar e das práticas pedagógicas. E o que será que eles têm a nos dizer?

Uma das grandes defesas de Freire (2003) é que a educação é a ponte para a emancipação do sujeito que precisa aprender, mas que, acima de tudo, deve ter o direito de falar sobre suas vivências e de ser escutado. Para haver transformações no processo educativo é necessário considerarmos que os estudantes não são meros receptores de conhecimentos. Mudar a forma de olhá-los é imprescindível já que “sem mudar as formas de vê-los não mudarão os sentidos das propostas curriculares nem das políticas socioeducativas” (ARROYO, 2014, p. 247).

Nenhuma proposta curricular e escolar terá êxito se não olhar mais atentamente para as relações humanas estabelecidas na escola e as produções de significados que essas relações causaram na formação dos jovens. Nesse sentido, para compreendermos a proposta de currículo integrado do Curso Técnico em Edificações Integrado do IF Farroupilha, *Campus Santa Rosa*, os próprios jovens estudantes irão auxiliar a olhar o currículo e ajudar a vê-los.

Pensar e repensar um currículo faz parte do processo evolutivo da educação, e deve ser algo para além da análise e da seleção de conhecimentos a serem ensinados e de quais disciplinas irão fazer parte da organização pedagógica, transcende para algo mais significativo, que é saber como desenvolver o que foi pensado, quais as metodologias, os projetos e as práticas pedagógicas que irão atingir com êxito e qualidade a formação esperada. Considerando a proposta de currículo integrado, é também afirmar que:

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino médio técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia (RAMOS, 2012, p.107).

No intuito de valorizar o que os jovens estudantes têm a dizer sobre sua formação dentro de um currículo integrado, pensado dentro dos eixos elencados acima por Ramos (2012), é que a pesquisa foi se delineando e tendo seu foco voltado para compreender as significações que o Curso Técnico em Edificações Integrado estava produzindo em seus estudantes. É dar voz a eles para que possam nos revelar como compreendem o seu curso, o que pensam e como estão internalizando suas vivências e aprendizados.

A explanação sobre o que foi apreendido com os dados se dará em dois momentos, o primeiro trazendo a análise mais estrutural das alterações realizadas a partir da reformulação do currículo do curso Técnico em Edificações Integrado e logo após, será entrelaçado os saberes mais relacionados às significações que o curso trouxe aos estudantes.

#### 4.1 “ACHO QUE A COBRANÇA DO CURSO É IGUAL DE UM CURSO SUPERIOR (MUITO GRANDE PARA UM NÍVEL TÉCNICO).” (jovem C.A./ 2015)<sup>25</sup>

Começo a escrita deste ponto trazendo a fala de um jovem estudante que expressa sua opinião sobre o curso. Nesse momento, pergunto-me: de modo geral, será que estamos prontos como escola e educadores a escutar o que os estudantes têm a nos dizer sobre a estrutura curricular? Será que já não temos o discurso pronto para justificar as críticas e o dedo apontado para achar culpados para os

---

<sup>25</sup> Optei por identificar os jovens participantes da pesquisa por currículo e ano de aplicação do questionário. A opção por esta forma de identificação é pelo grande número de jovens estudantes participantes da pesquisa e, principalmente, pela forma de utilização dos dados, que não prioriza a identificação dos estudantes, mas sim situar de qual se currículo está falando. Assim ficará “**jovens C.A./2015**” para identificar os jovens estudantes do currículo antigo do Técnico em Edificações integrado e “**jovens C.N./2016**” para identificar a fala dos jovens estudantes do curso que responderam ao questionário no ano de 2016 e que são a primeira turma a se formar no currículo reformulado.

insucessos? Ou por outro lado, será que estamos prontos a nos desacomodar a partir das críticas e sugestões dos estudantes?

Quem sabe é mais fácil escutar uma fala como a referida por Charlot (2013) no seu livro sobre as relações com o saber e as práticas educativas, “Na escola, eu gosto de tudo, menos das aulas e dos professores” (CHARLOT, 2013, p. 159), essa fala é de um estudante francês, mas que, com certeza, já foi reproduzida, quem sabe em outras palavras, por vários estudantes brasileiros. Charlot (2013) comenta a fala do estudante afirmando que “é claro que, mesmo nesse caso, a escola tem sentido para o aluno, mas esse sentido não está relacionado com o aprender. Não há prazer e, portanto, não há sentido em aprender” (CHARLOT, 2013, p. 159).

Defendo a ideia de que o sentido e o desejo de aprender também passam pelo sentido de pertencimento ao espaço em que se insere. Passamos quase quinze anos na Educação Básica, e pouco ou quase nunca somos chamados a pensar sobre as práticas educativas e avaliar o currículo. Falo isso tendo como base a minha vivência, já que não tive a oportunidade e não fui levada a pensar sobre o que estava no projeto pedagógico institucional, mas sim, apenas sofri as intervenções oriundas dele.

Na experiência oportunizada por esta pesquisa de possibilitar que os jovens estudantes expressassem sua opinião sobre o curso, vejo que eles têm contribuições riquíssimas e sabem falar com propriedade sobre o assunto, pois apontam com relevância e justificativas plausíveis os pontos fortes e fracos das vivências proporcionadas pelo curso. Tanto estavam corretos nos seus apontamentos que muitas das alterações sinalizadas pelos jovens estudantes do currículo antigo acabaram acontecendo na reestruturação curricular, como será relatado a seguir.

Já adentrando nos dados produzidos pelos jovens estudantes, ao serem convidados a falarem sobre o que mudariam no seu currículo, muitas coisas apontavam para uma necessidade de alteração. Os jovens do currículo que estavam fechando seu ciclo em 2015 apontavam para fragilidades na estrutura, na organização das disciplinas e para uma necessidade de alteração nas questões estruturais, como assinalado no subtítulo acima. Algumas indicações de alterações ficaram em torno de:

*“O conteúdo excessivo nas disciplinas de projetos integrados e patologias das construções” (jovem C.A./ 2015).<sup>26</sup>*

*“Em algumas matérias técnicas deveria haver uma certa cobrança a mais, enquanto outras deveriam diminuir essa cobrança” (jovem C.A./ 2015).*

*“[...], para um curso deste nível, as disciplinas estão na medida certa, porém, deveria haver uma carga horária maior para algumas, e mais professores trabalhando ao mesmo tempo em sala de aula, o que elevaria muito o nosso nível de aprendizado” (jovem C.A./ 2015).*

*“Descartaria a disciplina de orçamentos, visto que se trata de um currículo lógico baseado em cálculos, que qualquer indivíduo concluinte do ensino médio pode desenvolver (teoricamente); dando um enfoque maior para disciplinas como segurança no trabalho, conforto nas edificações e soluções ecológicas” (jovem C.A./ 2015).*

*“Colocaria uma disciplina de desenho 3d” (jovem C.A./ 2015).*

As falas relatam o excesso de conteúdos, o pouco tempo para o desenvolvimento de algumas práticas, a alteração de conteúdos e disciplinas, entre outras coisas importantes, como as metodologias. Todas essas falas se concretizaram no processo de alteração do currículo do curso, mas não foi em razão da visão dos estudantes. É inegável a capacidade dos profissionais e da instituição de trabalhar na alteração do currículo, mas o que se questiona é por que os sujeitos que vivem o dia a dia da instituição não são chamados a participarem. É um processo delicado de lidar, devido ao histórico de conservadorismo da escola, no qual a ação internalizada por décadas é de que: o professor é o que ensina e estudante é o que aprende.

---

<sup>26</sup> Optei por identificar os jovens participantes da pesquisa por currículo e ano de aplicação do questionário. A opção por esta forma de identificação é pelo grande número de jovens participantes e principalmente pela forma de utilização dos dados, que não prioriza a identificação dos estudantes, mas sim situar de qual currículo está falando. Assim ficara **“jovens C.A./2015”** para identificar os jovens estudantes do currículo antigo do Técnico em Edificações integrado e **“jovens C.N./2016”** para identificar a fala dos jovens estudantes do curso que responderam ao questionário no ano de 2016 e que são a primeira turma a se formar no currículo reformulado.

O mal-estar docente está provocando ora resistências a esses adolescentes-jovens, ora encontros, debates, dias de estudos para entendê-los, incorporá-los na escola, na sala de aula, no currículo, nas práticas pedagógicas. Mas será que esses adolescentes-jovens cabem nesse espaço? As respostas estão apenas na compreensão e na educação dos seus professores? E os currículos incorporam e trabalham as indagações que os adolescentes e jovens carregam para sala de aula? (ARROYO, 2013, p. 223)

Arroyo (2013) já diz que se quisermos outras posturas, outras aprendizagens e outras situações escolares, precisamos ver os estudantes como ‘outros’ que chegam à escola, e que os jovens estudantes podem, e têm o direito de falar sobre seu aprendizado e suas aprendizagens.

Algo que chamou a atenção é que os estudantes se reportaram a alterações somente das disciplinas técnicas, o que faz pensar se está tão internalizado que a estrutura da educação básica é imutável e intocável que nem mesmo os estudantes se atrevem a falar sobre ela.

Comparando as respostas da mesma pergunta, dadas pelos jovens estudantes do currículo reformulado, os mesmos apontamentos não se repetiram, sinal de que, com as mudanças na estrutura curricular, os problemas foram amenizados. O que veio a tona nas respostas dos jovens, em 2016, ao serem questionados sobre o que mudariam no seu curso, foram as metodologias desenvolvidas e, na visão deles, a necessidade de trocar alguns professores.

*“Mudaria a grade de professores” (jovens C.N./2016).*

*“Gostaria que as professoras explicassem os conteúdos mais claros” (jovens C.N./2016).*

*“Gostaria que alguns professores explicassem os conteúdos de forma que nós discentes pudéssemos compreender melhor o que está sendo proposto” (jovens C.N./2016).*

*“Mudaria o jeito de expor os conteúdos, de modo que tivesse demasiadas aulas práticas, visto que, a parte teórica pode ser expostas pelos alunos de forma ágil e com destreza. Suponho que, também, deveriam colocar professores aptos que soubessem o português<sup>27</sup>, visto que alguns mal sabem” (jovens C.N./2016).*

---

<sup>27</sup> Faz parte do quadro de docentes do curso um professor de origem estrangeira.

*“Não retiraria nenhuma disciplina. Entretanto, a exigência de profissionais mais qualificados por muitas vezes deixa a desejar” (jovens C.N./2016).*

*“Se possível alteraria a metodologia de alguns componentes curriculares, sendo um destes a disciplina de Estabilidade do Solo e Fundações, pois a escola não possui materiais práticos para a matéria e a metodologia das aulas mostra-se falha, uma vez que, o professor não se faz claro. Outra disciplina que está sujeita a melhorias é a de Resistência dos Materiais, porque, mesmo aprendendo todos os cálculos com êxito, faltaram exemplos e imagens reais para ilustrar o porquê de cada cálculo” (jovens C.N./2016).*

*“Avaliar a metodologia e capacidade de comunicação dos professores para com o aluno, pois o curso deve ser uma preparação para situações reais. Como o caso do professor ‘X’<sup>28</sup>, que tem uma metodologia ineficaz e só reclama e não faz o seu trabalho direito, além de que é praticamente impossível entender, uma aula inteira, o que ele fala” (jovens C.N./2016).*

As respostas dos estudantes do novo currículo foram intrigantes e surpreendentes, pelo fato de terem trocado significativamente o foco destacado pelos jovens estudantes do currículo antigo. Houve alguns apontamentos sobre a necessidade de se ter mais atenção às disciplinas básicas, devido ao vestibular, como também às disciplinas técnicas por acharem que é o enfoque do curso. Os ajustes no currículo também foram sugeridos, como a mudança de ordem no currículo de uma disciplina e o prazo de início do estágio. Mas, como vimos nas respostas acima, o que mais esteve presente foi a questão das metodologias desenvolvidas e das relações estabelecidas entre professor e estudantes.

Dos 28 estudantes que participaram da pesquisa no ano de 2016, 15 comentaram sobre a metodologia utilizada pelos professores. É possível identificarmos que não se referem apenas a um professor, muitos indicavam professores no plural, como também se referem a professores e professoras. As observações realizadas são tanto em relação às disciplinas básicas como às técnicas, mas acontecem mais em relação aos professores das disciplinas técnicas.

O discurso trazido pelos estudantes demonstra que eles têm clareza do papel da escola e da necessidade do envolvimento tanto dos estudantes como dos

---

<sup>28</sup> Foi retirado o nome do professor para preservar sua identidade.

professores no processo educativo. Esse assunto é abordado por Tomazetti *et. al.* (2014), que faz referência ao comportamento dos professores esperado pelos estudantes, em que:

Como autoridade intelectual, o professor é responsável pelos seus alunos, e isso significaria constituir estratégias para fazê-los interagir e envolver-se com a aula. O que os estudantes manifestam é a percepção do desinteresse dos professores para com eles. É como se os professores estivessem em sala de aula, mas apenas de “corpo presente”, não considerando o que ali está ocorrendo para não “se incomodar”. (TOMAZETTI *et. al.* 2014, p. 92).

Essa questão pode estar acontecendo devido ao grande número de professores novos no curso que não participaram da reestruturação curricular e que, talvez, não estejam tão inseridos na proposta do currículo integrado, e estejam gerando essas colocações. Do quadro de professores atuantes no *Campus* Santa Rosa, em 2016, no Eixo de Infraestrutura, que é o eixo tecnológico no qual o Técnico em Edificações faz parte, apenas seis dos 24 professores participaram da reestruturação do currículo. A grande troca se justifica pelas remoções e redistribuições que aconteceram na instituição.

Além dessa troca do corpo docente, que pode causar um distanciamento da proposta de currículo integrado, podendo gerar uma fragilidade nas metodologias, Charlot (2013) nos faz refletir uma questão muito importante que são as divergências que acontecem entre as práticas dos professores atuais e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal. Os professores vêm sofrendo pressões sociais, “já que os resultados escolares dos alunos são importantes para a família e para o ‘futuro do país’, os professores são vigiados, criticados. Vão se multiplicando os discursos sobre a escola, mas também, sobre os professores” (CHARLOT, 2013, p. 97).

Para essa nova postura esperada de participação e atuação mais global do professor, é necessária uma mudança na cultura profissional, em razão dessa postura mais ampla de atuação e participação não fazer parte da cultura tradicional do professor, precisando uma mudança também na formação acadêmica. Caso contrário, pais, estudantes e sociedade cobram uma postura que os professores alegam não terem formação (CHARLOT, 2013).

Vimos até aqui que ocorreram mudanças, mas como ficou a estrutura do curso após a reformulação do PPC do Técnico em Edificações Integrado, com base nos pressupostos do currículo integrado?

O relato de como foi elaborado o primeiro PPC do Técnico em Edificações Integrado do IF Farroupilha, *Campus* Santa Rosa, no ano de 2010, e de como aconteceu o processo de reformulação até a chegada da implantação no ano de 2014 encontra-se detalhado anteriormente, o que farei agora é trazer alguns pontos que demonstram as diferenças estruturais entre os dois currículos, chamados por mim de Currículo Antigo, o primeiro, e Currículo Novo, o reformulado para melhor identificação no decorrer do texto.

O primeiro comparativo é em relação à carga horária, o primeiro projeto tinha um total de 443 horas a mais do que a atual estrutura. Analisando o percentual de carga horária do primeiro projeto para o segundo, a estrutura antiga apresentava 2.533 horas-aula destinadas à formação da área básica, enquanto o projeto atual apresenta um total de 2.300 horas. No que diz respeito à carga horária da formação técnica, o antigo projeto tinha 1.000 horas e o atual apresenta 900 horas. As cargas horárias não contabilizam o tempo destinado à atividade complementar de curso e o estágio curricular supervisionado obrigatório. A tabela abaixo mostra exatamente a carga horária de cada ano.

Quadro 5 – Comparativo da carga horária dos dois currículos

Comparação da carga horária dos dois currículos				
2013 Currículo Antigo 1º ano	2014 Currículo Antigo 2º ano	2015 Currículo Antigo 3º ano	CH para além das disciplinas	Total
Área básica: 900 h Área Técnica: 267 h	Área básica: 833 h Área Técnica: 333 h	Área básica: 800 h Área Técnica: 267 h	Estágio: 180 h ACC: 100 h PPI: 133 h	3813 h
2014 Currículo Novo 1º ano	2015 Currículo Novo 2º ano	2016 Currículo Novo 3º ano		
Área básica: 800h Área Técnica: 233h	Área básica: 767h Área Técnica: 300h	Área básica: 733h Área Técnica: 367h	Estágio: 90 h ACC: 80 h PPI <sup>29</sup> : -	3370 h

<sup>29</sup> Na primeira organização do curso foi colocada de forma separada a carga horária de PPI.



A carga horária do primeiro currículo é bem superior à carga horária do currículo novo. A segunda proposta curricular apresenta uma ordem cronológica mais regular, começando com maior intensidade das disciplinas básicas até a menor intensidade, e as disciplinas técnicas com menor a maior intensidade.

#### **4.1.1 A proposta pedagógica do Técnico em Edificações Integrado, a partir dos pressupostos do Currículo Integrado.**

Sob a lógica de organização do currículo que se concretiza na definição de carga horária, cabe refletirmos sobre os parâmetros que definem e orientam a seleção de conteúdos que compõem as cargas horárias de um currículo integrado. Ramos (2012) afirma que cada acontecimento retratado pode ocorrer em maior ou menor profundidade, dependendo da forma como for abordado, com maior ou menor riqueza e detalhamento, isso permite que alguns conhecimentos se aproximem mais do real do que outros. Este princípio reforça a questão do trabalho como princípio educativo, pois é através da intervenção do homem com o objeto a ser conhecido que vai acontecendo aprendizado e o conhecimento vai produzindo significado na existência humana. Assim, cabe refletir que:

No currículo que integra formação geral, técnica e politécnica, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela aproximação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específicos, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. (RAMOS, 2012, p. 121).

Pela forma como transcorreu a história da reformulação do currículo do Técnico em Edificações Integrado, aconteceram traços do que Ramos (2012) vem defendendo em seus estudos. Existiu a preocupação com o conhecimento e não com sua área, tanto que fizeram a organizar do conhecimento em núcleos, Núcleo Básico, Técnico e Tecnológico, buscando outra postura, em vez de tratar o currículo como disciplinas da educação básica e formação técnica. Mas o que é

imprescindível para que, de fato, essa articulação aconteça é que a prática retrate essa incorporação das duas áreas.

Em relação a isso, Ramos (2012) defende que o problema não é a organização do conhecimento em disciplinas, e sim como os conhecimentos são tratados dentro dessas divisões. Neste momento, passamos a analisar a questão disciplinar, mais especificamente como essas ficaram na organização da matriz curricular do curso.

Quadro 6 – Comparativo do número de disciplinas dos dois currículos

<b>Organização curricular em disciplinas</b>		
<b>2013</b> Currículo Antigo <b>1º ano</b>	<b>2014</b> Currículo Antigo <b>2º ano</b>	<b>2015</b> Currículo Antigo <b>3º ano</b>
<b>Área Básica: 13</b> <b>Área Técnica: 5</b>	Área Básica:12 Área Técnica:5	Área Básica: 12 Área Técnica: 7
<b>2014</b> Currículo Novo <b>1º ano</b>	<b>2015</b> Currículo Novo <b>2º ano</b>	<b>2016</b> Currículo Novo <b>3º ano</b>
<b>Área Básica: 12</b> <b>Área Técnica: 4</b>	Área Básica: 11 Área Técnica: 6	Área Básica: 10 Área Técnica: 6

O quadro nos ajuda a ver que teve uma pequena redução no número de disciplinas, e que a nova organização do curso traz uma regularidade de oferta entre as disciplinas mais características da área básica e da área técnicas. Ainda não é possível somente com essa análise superficial da realidade do curso ver se essa nova estrutura é melhor ou não, ou se existe outra forma de organização que mais se aproximaria ao currículo integrado. Até mesmo analisar mais profundamente a questão das legislações e da autonomia para a inovação nas estruturas escolares, pois, como Arroyo (2013) aponta, existe uma disputa entre a criatividade docente e a limitação da autonomia, uma vez que:

As relações entre os docentes e os ordenamentos curriculares passam a ser um dos campos de debates, de estudos, de encontros nas escolas e nos cursos de formação. Defrontamo-nos com duas tendências que se contrapõem. De um lado os docentes da formação básica se tornam mais autônomos como coletivos sociais, acumularam níveis de formação, conquistaram tempos de estudo, de planejamento, de atividades lutam por serem menos aulistas, menos transmissores mecânicos de conteúdos, de apostilas, do livro didático; mais criativos, mais autores e senhores de seu trabalho individual, sobretudo, coletivo. De outro lado, as diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas curriculares continuam fiéis a sua

tradicional rigidez, normatização, segmentação, sequenciação e avaliação. (ARROYO, 2013, p.35)

Rigidez facilmente observada nas legislações, em que enunciam que alguns conhecimentos deverão aparecer em disciplinas, outras partes deverão ser disciplinas, isso é visível na Lei nº 9.394/2016. Na reformulação do projeto do curso Técnico em Edificações Integrado, o grande número de disciplinas foi uma preocupação, devido às várias menções sobre o assunto nas atas das reuniões de professores que estudavam o curso.

O que podemos afirmar sobre as disciplinas é o que foi referido pelos estudantes nesta pesquisa. Talvez todos, ou a grande maioria dos professores e dos estudiosos da educação, já tenham escutado e/ou utilizado a expressão que os conhecimentos são fragmentados, como se fossem guardados em gavetas, como na imagem abaixo:

Figura 12 – Representação de saberes compartimentalizados



Um dos questionamentos feitos aos jovens estudantes teve a inspiração na imagem acima, no desejo de saber se eles têm essa visão de que os conhecimentos são guardados em gavetas. As respostas contradizem o que normalmente afirmamos no senso comum, que os saberes são organizados em gavetas, já que 80% do total dos estudantes, somando os estudantes do currículo novo e do antigo, dizem que não vêm a separação dos conhecimentos em gavetas. Os demais 20% avaliam que as disciplinas têm pouca relação, o que quer dizer que não é de todo desfragmentado. Existiam outras opções para serem marcadas, que faziam a

negação da relação entre as disciplinas, mas nenhuma outra afirmação foi escolhida.

É difícil trabalhar sobre a lógica da integração curricular e da não fragmentação do currículo quando se quer unir o conhecimento que, pela lógica, nunca deveria ser fragmentado. As disciplinas podem realmente não ser gavetas que isolam o conhecimento, mas o que é necessário é trabalhar para que haja relação entre elas. Realizar tal movimento vai ao encontro do proposto por Ramos (2012), ao apontar questões referências para se chegar a um currículo integrado, em que uma delas é trabalhar para além da redefinição do currículo e das opções pedagógicas, chegando às redefinições dos processos de ensino:

Esses devem se identificar com ações ou processos trabalho do sujeito que aprende, para proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando, por parte do aluno, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, entre outros. Isso não se confunde com conferir preeminência às atividades práticas em detrimento da construção de conceitos. Mas os conceitos não existem independentemente da realidade objetiva (RAMOS, 2012, p. 124).

Em outras palavras e de forma mais objetiva, é trabalhar, como já referido anteriormente, com a totalidade, no qual, através das relações de trabalho, o conhecimento vai sendo problematizado e vai ganhando sentido na vida do estudante. Na lógica de valorização do conhecimento que produz sentido para vida, os jovens, ao serem indagados sobre quais os conhecimentos teriam mais sentido no curso, se existe um grau de distinção e importância entre as disciplinas consideradas da educação básica e das disciplinas da formação técnica, responderam:

Quadro 7 – Respostas sobre a importância dos conhecimentos (básico e técnico)

<b>Alternativas</b>	<b>Jovens C.A. 2015</b>	<b>Jovens C.N. 2016</b>
a) Não vejo diferença, avalio que os dois são importantes.	17	14
b) Considero que a formação dos conhecimentos do ensino médio são mais importantes do que a formação técnica	4	13
c) Como o curso é técnico acho mais importante os conhecimentos da formação técnica.	2	1

Para analisar as respostas desse quadro, trago junto a informação sobre as disciplinas de maior preferência dos estudantes. Foi disponibilizado a eles o rol de disciplinas do curso e solicitado que marcassem, de forma aleatória, sem grau de importância e restrição de marcação, quais seriam as disciplinas que eles mais tinham preferência.

Mesmo não podendo fazer um comparativo da votação entre as disciplinas de natureza mais técnicas e de natureza mais básica pela diferença existente entre o número de disciplinas entre as duas áreas, é considerável que os jovens do primeiro currículo dão mais destaque, ou melhor, preferem as disciplinas de ordem mais técnicas (175 votos) do que as disciplinas de natureza básica (94 votos). Os jovens do currículo novo já têm uma preferência um pouco diferente, deixando mais equiparadas as escolhas, ficando as disciplinas da área técnica (156 votos) com um pouco mais de preferência que as disciplinas da área básica (124 votos).

Essa considerável ampliação da preferência pelas disciplinas básicas pode ter relação com a que foi sinalizada no quadro acima, em que os estudantes do currículo novo avaliam que as disciplinas da formação básica são mais importantes do que os conhecimentos das áreas técnicas. Essa preferência dos jovens estudantes do currículo novo se justifica nas respostas dadas para outras questões, como o exemplo que trago abaixo.

*“Penso que poderia ser mais valorizado o ensino básico, pois, apesar de não priorizar o vestibular, o ensino poderia ser mais direcionado para este, visto que a maioria dos estudantes irá prestar vestibular” (jovem C.N./2016).*

*“A maior marca será a falta de tempo durante o curso e o quão difícil é se adequar a um horário tão apertado, tendo que, também, estudar para o vestibular” (jovem C.N./2016).*

Mesmo o curso técnico não tendo como foco principal o vestibular, os estudantes veem o mesmo como uma forma de se inserir na área de estudo que pretendem adentrar no ensino superior, ou mesmo, como um ensino um pouco mais exigente que ajuda na preparação para o vestibular.

O olhar para o vestibular pode ser a tentativa constante na busca de sentido para o ensino médio, atribuindo uma intencionalidade de estar nesta etapa de ensino futura, fazendo com que a etapa presente seja esvaziada de sentidos e tentativas de modificar as condições presentes (TOMAZETTI *et. al.*, 2014). Ainda vimos, através da segunda fala, que o jovem vê momentos distintos de estudo, a realização do curso e o momento de estudo para o vestibular. Como se o que fosse trabalhado na escola não tivesse relação com os conhecimentos exigidos para adentrar no ensino superior e, quem sabe, arrisco-me a dizer, com os demais segmentos de sua vida.

Os jovens estudantes eram livres para sinalizarem quantas disciplinas desejassem dentro do rol disponibilizado, e a média de indicação de disciplinas por estudante foi de 15 para os do currículo antigo e de 10 disciplinas para os do novo. Olhando para as disciplinas, a média se manteve em 12 repetições de votos para a mesma disciplina em ambos os currículos.

Sobre as preferências dos jovens do currículo antigo que estavam em curso no ano de 2015, podemos afirmar que as disciplinas da área básica que tiveram destaque foram: Física (12), Matemática (11), História (13) e Geografia (13). As disciplinas que receberam a menor quantidade de votos foram: Português (1) Sociologia (2) e Língua Inglesa (2). Com relação às disciplinas Técnicas, as que mais tiveram pontuação foram: Desenho Assistido por Computador (15) e Conforto das Edificações (15). Sobre as que menos ganharam votos, ficaram: Máquinas, equipamentos, ferramentas e segurança do trabalho (3) e Estabilidade dos solos e fundações (4).

Sobre as preferências dos jovens estudantes do Currículo Novo, é possível afirmarmos que as disciplinas da área básica que tiveram destaque foram: Física (16), Matemática (12), História (17), Biologia (12), Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (11) e Geografia (15). As disciplinas que receberam a menor quantidade de votos foram: Filosofia (4) e Língua Inglesa (3). Com relação às disciplinas Técnicas, as que mais tiveram pontuação foram: Desenho Assistido por Computador (20), Patologia das Construções (16) e Gerenciamento Ambiental (20). Sobre as que menos ganharam votos ficaram: Orçamentos e Programação de Obras (3) e Estabilidade dos solos e fundações (1).

A baixa indicação da disciplina de Estabilidade dos solos e fundações pode ser justificada, pelo que os estudantes apontam em outras respostas da pesquisa,

pelo fato da metodologia do professor da disciplina ser inadequada e não atingir satisfatoriamente a construção do conhecimento na área.

Ao serem questionados sobre o motivo que os levou à escolha, os estudantes, tanto do ano de 2015 quanto de 2016, indicaram, em sua maioria, que todas as disciplinas são importantes, mas que as marcadas são as que chamam mais atenção deles. Além disso, fizeram alguns comentários sobre as escolhas, os quais trago em destaque:

*“Acredito que são as de maior importância e utilização no dia-a-dia”* (jovens C.A./2015).

*“Prefiro elas, pois acho que a grade curricular é muito ampla, o que faz com que existam várias matérias que eu nunca usarei em minha área de atuação, sendo assim elas se tornam menos importantes, ao meu ver”* (jovens C.N./2016).

*“Talvez não sejam as mais importantes, porém, são as que eu mais me interessei e consegui ter mais resultados, além da nota”* (jovens C.N./2016).

*“São as matérias em que há um maior entrosamento entre alunos e professores. Causando, assim, maior entendimento”* (jovens C.N./2016).

*“São as que eu tenho mais afinidade tanto com a matéria, como com os professores”* (jovem C.A.2015).

*“Algumas são da área técnica pela qual eu tenho grande interesse. Outras são de uma abordagem que nos leva a compreender melhor a sociedade e desenvolver nossa capacidade pensante e criativa”* (jovem C.A.2015).

Aqui destaco uma questão, que terá um olhar especial logo a seguir, a relação existente entre estudante e professor. Nesse momento da escolha já aparece a importância das relações humanas no curso que trazem sentido e significado ao aprendizado, logo continuaremos no assunto.

#### **4.1.2 O contato com a prática dando sentido a formação integral do jovem**

Trago para análise, agora, o desenvolvimento da prática profissional no curso, tanto na forma da metodologia de PPI, definida institucionalmente, como na

realização da prática profissional em um modo geral. A PPI é uma metodologia institucional de integração, como explicado anteriormente, e que está a serviço do desenvolvimento de prática profissional durante o desenvolvimento de todo curso.

A prática no currículo antigo aparecia de forma desvinculada da matriz, fora da carga horária das disciplinas, uma organização que pode ser avaliada como mais um espaço criado no currículo, mas que não demonstrava o verdadeiro sentido de integração. No currículo novo, a carga horária de PPI está incluída na carga horária das disciplinas, tanto que não ganha local específico na matriz, ganha lugar de destaque no desenvolvimento do currículo como sendo uma prática que garante a articulação entre os conhecimentos.

Um dos principais pontos que os estudantes indicavam, ao serem indagados sobre o que mudariam no curso, principalmente os estudantes do currículo novo, é:

*“Optaria por realizar mais práticas, e não só o professor passar slides e aplicar provas. Por que tem certas pessoas que não possuem a prática ou a facilidade de entender algo pela fala ou figura” (jovem C.A./2015).*

*“Mudaria as aulas práticas, pois vivenciando-as percebo o quanto seria fundamental a mudança na forma de avaliação e de “cobrança” dos alunos. Tais aulas deveriam ter melhor auxílio e exigência por parte dos professores” (jovens C.N./2016)*

*“mudaria a forma de avaliação” (jovens C.N./2016).*

*“Acredito que eu mudaria a forma de avaliação, pois em aulas práticas, por exemplo, boa parte dos alunos não leva a sério este tipo de atividade. Então, o ideal seria que os professores fossem mais exigentes quanto a isso, na questão de exigir responsabilidade dos alunos quando se disponibilizam a realizá-las. Sendo as aulas práticas fundamentais para a nossa formação, é de extrema importância que as levemos a sério” (jovens C.N./2016).*

Aliado a essa questão da necessidade de atividades práticas, trago também as preferências dos estudantes pelas disciplinas que usam as novas tecnologias. Ao elencarem as disciplinas de sua preferência, muitas das que estão indicadas fazem uso dos recursos tecnológicos.

Carneiro (2012) já fala que a escola deve “tornar-se um laboratório de comunicação e não de comunicados” (2012, p. 168). Não é difícil perceber que a



escola tem falhado em não saber lidar com o rol inesgotável de recursos tecnológicos, que mais parecem o inimigo número um dos professores e dos gestores do que propriamente um aliado para proporcionar uma aproximação com o conhecimento.

Penso que o problema não está no desconhecimento das novas tecnologias pelos professores, já que muitos fazem uso das Tecnologias de Informação (TI's) no seu dia a dia. Mas o grande impasse ou, arrisco-me a dizer, a enorme angústia é saber como usar essas TI's, ou como dosar o seu uso, saber os limites, desacomodar-se e encontrar formas de fazer essas tecnologias virarem aliadas e não monstros no processo educativo.

Aliado a essa dificuldade de encontrar elos entre as TI's e os conhecimentos escolares está à questão do currículo, que, em alguns momentos, parece *enjaular* a cultura, a ciência e a processo humano e social. Mesmo um currículo sendo planejado e pensado em conjunto, de forma a ficar mais uniforme e menos desfragmentado, como demonstrado no trabalho de reestruturação curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado do *Campus* Santa Rosa, os jovens estudantes ainda percebem uma fragilidade na metodologia e na forma do desenvolvimento do currículo. Arroyo (2013) aponta sobre essa rigidez do currículo que, por vezes, ela pode vir a inibir a criatividade dos professores, posto que

o currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável. Como algo sagrado. Como está posta a relação entre docentes e os currículos? Uma relação tensa. (ARROYO, 2013, p. 35)

Relação tensa e desafio posto. Essa situação é um fato que movimenta e continuará movimentando a educação na busca por novas alternativas para se aproximar mais do aprendizado significativo. Mas juntas também estão as relações humanas no ambiente escolar, em destaque na análise da pesquisa daqui em diante.

## 4.2 DO CURRÍCULO AO JOVEM... INTEGRADO

Ao dar voz aos jovens estudantes, para falarem sobre a sua formação e sobre o Currículo Integrado, os dados apontam que a nova proposta de estrutura curricular tem apresentado bons resultados. Entretanto, ao escutar os jovens do antigo e novo currículo, a última estrutura curricular baseada nos pressupostos de Currículo Integrado, o que temos percebido é que os jovens estão apontando para a necessidade de uma atenção maior para as questões inerentes à **formação humana**, na qual a **relação estabelecida entre** professor, estudante, conhecimento e mundo do trabalho é a que traz maior significação para a formação dos jovens, em qualquer um dos currículos.

A questão central não é somente o “como” e o “que” deve fazer parte do currículo, mas, principalmente, vislumbrar como estão e estarão se estabelecendo as relações humanas no currículo e as relações com o contexto social e cultural no qual estão inseridos. Estamos falando da fragmentação do trabalho e do currículo, mas às vezes esquecemos que olhamos o educando como um ser fragmentado, que, ao entrar na escola, é apenas aluno e, fora, é jovem.

Camacho (2004) fez refletir através da pesquisa que realizou por meio de estudos em Sposito (1994, 2003), Carrano (2003), entre outros estudiosos da juventude que, quando vamos falar de seres humanos no contexto escolar, parece que estamos falando de seres diferentes e desconectados das demais coisas do contexto social. Em outras palavras, é como se, ao entrar na escola, o ser humano passasse a assumir o papel de aluno e perdesse a condição de criança ou jovem.

Tal situação faz com que os próprios estudantes, ao refletirem sobre sua opinião, delimitem o papel de quem e sobre quem estão falando: do “aluno” ou do “jovem”. Isso foi percebido no decorrer das respostas do questionário. Quando estão na posição de “alunos”, parecem se desconectar da situação de pertencimento daquela realidade, falando sobre outro alguém; o “jovem” falando do “aluno”.

*“Considero a grande – e constante – demanda de disciplinas, trabalhos provas de grande valia para uma melhor organização pessoal do aluno, preparando-o para o atual mundo do trabalho frenético” (jovem C.A./2015)*

*“bom, primeiramente alguns certos professores deveriam conseguir interagir com os alunos de forma amigável com não é o caso de alguns. Mas o restante está perfeito”* (jovem C.N./2016).

*“Lembrarei-me das amizades que construí no Instituto, não só com os colegas de sala, mas com outros alunos e professores. As provas, as atividades que fizeram com que “arrancássemos os cabelos”. (jovem C.N./2016)*

Nessa última fala, fica muito claro o afirmado anteriormente, quando o estudante menciona o contato com os colegas de sala e com os outros estudantes. Diante desse quadro, e na preocupação que se está tendo com um ensino menos dualista e fragmentado, com base na formação integral, cabe avaliar se, ao falar de currículo integrado, primeiramente não devemos falar de seres humanos “integrados”, já que:

Muito se fala da fragmentação do trabalho profissional e mesmo escolar, mas pouco se fala da visão fragmentada que se tem do educando. Assim como se pergunta como o aluno pode se interessar pelo trabalho escolar quando ele é fragmentado, caótico e desconexo, indaga-se, também, como esse aluno pode se interessar pelo seu trabalho se ele é tratado, nas instituições educativas, como um ser fragmentado, separado e desarticulado? Esquece-se a lógica do e para adotar-se a do ou. (CAMACHO, 2004).

O que a autora se refere é que ou se é estudante, ou se é criança, ou se é jovem, como se a condição de ser jovem e estudante não fosse possível. Perceber o estudante e jovem como um ser social e cultural é compreender e respeitar que a condição de juventude muda conforme o contexto histórico e evoluem. Portanto, as propostas pedagógicas precisam caminhar juntas à evolução da juventude.

Para Ramos (2012), é olhar para o ser humano como um produto do conhecimento, que envolve três dimensões, o trabalho, ciência e cultura, em que, para atingir a formação unitária, no sentido de incorporar o diverso em uma formação integral, é preciso reconhecer a concretude do conhecimento e sua evolução. Além do mais, é necessário superarmos a visão de “uma outra tendência de perceber o jovem reduzido apenas ao campo da cultura, como se ele só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em

atividades culturais”(DAYRELL, 2003, p. 41), como se no ambiente escolar as três dimensões acima citadas não pudessem ocupar espaço na escola.

Se os jovens estão sendo formados em um Curso Integrado que reconhece o sujeito como um ser de potencialidades, que se faz em um contexto histórico e social e que assim deve ser assumida sua formação, como será que os jovens se vêm dentro desse currículo? Será que eles sabem o que é um currículo integrado para poderem também reivindicar uma formação mais humana e integral?

O que percebemos, através da pesquisa, é que mesmo o jovem estando vivenciando diariamente as experiências oportunizadas pela instituição e deixando viva a proposta pedagógica, os jovens estudantes não têm bem claro o que é um Currículo Integrado. Ao analisar as respostas dadas pelos jovens estudantes quando questionados sobre o assunto, foi possível agrupá-las em três (3) e duas (2) categorias conforme os aspectos semelhantes apresentados.

As respostas dos jovens estudantes do currículo antigo foram organizadas em três (3) grupos, sendo eles: aspectos apenas relacionados às questões técnicas da profissão do Técnico em Edificações; aspectos que indicam que é o ensino médio junto com uma formação técnica e indicação de estudar pela manhã e pela tarde; e a indicação de que é um curso que realiza uma forma integrada para atuação no mundo do trabalho. As respostas dos jovens estudantes do currículo novo foram agrupadas em dois aspectos, os mesmos dois primeiros já indicados no currículo antigo.

A maior parte das explicações, tanto dos jovens estudantes do primeiro como do segundo currículo, foi a de que este é um curso que proporciona a realização do ensino médio junto com uma formação técnica. Mas o que chamou a atenção nas respostas dadas pelos estudantes do currículo novo foram os termos utilizados para indicar o que é um curso integrado, não só pela variedade de termos, mas também pela repetição e conceitos inculcados nas palavras: tais como: “faz junto”, “paralelo”, “mescla”, “acompanha”, “concomitante”, “promove também”, “aliado”, “acoplado”, “abrange tanto”, “ao mesmo tempo”, entre outras colocações. Entre o que foi indicado poucas levaram a relação integrada do currículo que demonstra a fragilidade dos argumentos e o desconhecimento do curso que realizam.

Ainda sobre a questão do entendimento do que é um currículo integrado, 18% dos estudantes, tanto do currículo antigo quanto do currículo novo, indicaram

somente questões da formação técnica para explicar o seu curso. A diferença foi que os estudantes do currículo antigo demonstram uma dificuldade de entender o perfil de formação dos egressos, aspecto que não foi identificado nos discursos dos estudantes do novo currículo. Algumas falas que evidenciam isso são as seguintes:

*“Tem conhecimentos não tão aprofundados quanto na engenharia civil, arquitetura”* (jovens C.A./2015).

*“Exerce uma função acima do pedreiro, mas abaixo do engenheiro civil”* (jovens C.A./2015).

*“Tem matérias de engenharia civil e arquitetura”*. (jovens C.A./2015)

Essa mesma observação não foi apontada pelos estudantes do currículo novo, estes apenas acenam para a possibilidade de atuação no mercado de trabalho ou que o curso é um ponto de partida para a formação acadêmica futura.

*“É um curso técnico profissionalizante, que visa integrar o aluno ao mercado de trabalho”* (jovem C.N./2016).

*“O técnico é uma boa alternativa para conhecer a área”* (jovem C.N./2016).

*“Em minha opinião, o curso técnico integrado é uma forma de obter-se técnicos de maneira mais eficaz, além de ser uma porta de entrada para várias pessoas em diversas áreas (dependendo do curso, por exemplo: no meu caso eu faço edificações, e isso me dá uma noção de como é o curso e já tenho uma noção do que eu irei fazer na faculdade de engenharia arquitetura entre outros). Como há o sistema de cotas, é uma grande oportunidade para um vasto número de pessoas de obter um curso técnico, onde poderiam não possuir um curso técnico ou uma faculdade”* (jovens C.N./2016).

Em menor proporção percebemos um olhar para além da oferta do ensino médio com o ensino técnico, podemos compreender que há uma concepção mais aprofundada sobre o tema.

*“Um tipo de ensino, onde se integram conhecimentos de nível técnico com o ensino médio regular, de válida importância para a vida profissional e pessoal. Trazendo as*

*responsabilidades presentes no mundo do trabalho desde o ensino médio (currículo ausente no nível médio básico das outras escolas)” (jovem C.A./2015).*

A concepção trazida acima reforça a ideia de que o aprendizado se processa através das relações sociais (CORRÊA, 2012) e que é necessário à escola ir além da transmissão de conhecimentos, percebendo a formação do ser humano na sua complexidade e plenitude. Isso implica no “reconhecimento de que para a formação do trabalhador, para as relações sociais de produção a escola tem que priorizar a sua constituição como seres humanos e sociais, englobando maneiras de viver, sentir e pensar” (CORRÊA, 2012, p.137).

#### **4.2.1 Os elos que ligam os jovens ao Curso Técnico em Edificações**

Durante a pesquisa os estudantes tiveram a oportunidade de darem sua opinião sobre o curso. O discurso que mais predominou, com 46% do geral das respostas, foi o que indica que gostam do curso, e que, se pudessem escolher, fariam a mesma opção de formação, pois querem seguir atuando na área. Mas é significativa a análise sobre os outros discursos que disputaram espaços com o que foi indicado acima. Os discursos que apontaram um desgosto com o curso, em uma representatividade de 17% do total de opiniões, justificam-se pelo fato dos estudantes terem iniciado o curso achando que era uma coisa e, com o decorrer das aulas, perceberam que não era o que esperavam. Tem também os que sinalizam gostar do curso, um total de 37%, mas que perceberam que não é uma área de atuação na qual irão seguir estudando ou atuando profissionalmente.

Somado os dois últimos percentuais, a representatividade dos discursos fica com 54%, que vem a ser mais da metade dos jovens estudantes, sinalizando um desinteresse pelo curso, percentual preocupante e digno de atenção. Essa situação de desinteresse precisa ser analisada junto com a questão dos jovens que se sentem, ou não, preparados para a atuação no mundo do trabalho.

A avaliação ficou com o percentual de 41% dos jovens estudantes que se sentem preparados para atuarem no mercado de trabalho logo após concluírem o curso; 29% afirmam estar, em partes, preparados, mas não se sentem seguros em

relação a sua atuação, e o restante do percentual, 30%, afirma não estar preparado e que não realizaria trabalhos na área.

Estando no terceiro ano, os jovens estudantes têm uma visão total do curso, como já vivenciaram grande parte das atividades e da produção de conhecimento proposto no PPC. Tal situação proporciona aos mesmos dizerem que se sentem aptos, ou não, a atuarem no mercado de trabalho a partir da formação que receberam. É possível perceber na fala dos jovens estudantes as justificativas sobre esse despreparo:

*“Não, contudo isso se deve ao fato de eu ter perdido o interesse no decorrer do curso. Creio que alguns colegas que demonstraram maior interesse estão completamente preparados e serão profissionais extremamente qualificados” (jovem C.A./2015).*

*“Acredito que tenhamos muita bagagem teórica, mas pouco conhecimento prático, apesar de possuímos uma matéria chamada práticas construtivas. Veja bem, tivemos uma matéria prática durante todo o segundo ano do curso, porém ela não foi tão bem aproveitada, tivemos 2 trocas de professores, sendo que um deles reduziu consideravelmente o tempo das atividades práticas e não conseguiu fazer com que as aulas teóricas rendessem, forçando o professor seguinte a ter que “correr atrás” para recuperar o conteúdo perdido. Logo acredito que seria recomendável uma revisão da distribuição das atividades práticas no decorrer do curso, para que problemas como esse não afetem completamente a formação de futuras turmas”. (Jovem C.A./2015)*

*“Para trabalhar direto logo após o curso não. Inicialmente preciso um pouco de prática, pois durante o curso isso não aconteceu muito a não ser no período de estágio” (Jovem C.A./2015).*

*“Acredito que não. Entretanto, a meu ver, não estou preparada para ser uma Técnica em Edificações pela importância – ou a falta dela – que eu dei às disciplinas do curso, pois como não pretendo continuar no ramo, não me dediquei de forma integral a elas” (Jovem C.N./2016).*

*“Penso que o curso poderia preparar mais os alunos, cobrar mais dos mesmos, há muitos professores do técnico que ensinam para apenas um grupo de alunos que estão no local no momento da explicação, porém um professor não pode ser assim,*

*ele deveria chamar toda a turma para explicar como se faz, por exemplo, o assentamento de cerâmica. Assim, eu me consideraria uma pessoa apta à entrar no mundo de trabalho como Técnica em Edificações” (Jovem C.N./2016).*

Os estudantes, ao falarem que ainda não se sentem preparados para atuar como Técnico em Edificações, voltam a relacionar esse sentimento às falhas nas metodologias de ensino como também à falta de prática. Essa mesma justificativa de se sentirem despreparados pela falta de prática é relatada pelos estudantes que fizeram parte do percentual de opiniões que dizem estar parcialmente preparados para atuação como Técnicos em Edificações.

O desinteresse e o despreparo sinalizados fazem-me pensar: será que a perda do interesse está relacionada a não estarem gostado do curso? É devido às metodologias utilizadas pelos professores? É por não terem instituído um vínculo com os professores? Ou simplesmente porque não se identificam com a instituição escolar, seja ela qual for?

A cada leitura e releitura dos fragmentos que mostram a opinião dos participantes da pesquisa, percebo uma preocupação e uma maturidade desses jovens estudantes ao dialogarem sobre o assunto, maturidade às vezes negada ou até mesmo descartada no perfil dos jovens. É inegável a riqueza de informações que estão presentes nesses comentários, na qual a instituição escolar e seus envolvidos precisam dar maior atenção. Ter uma mudança na etapa final da Educação Básica é reconhecer os jovens nas suas potencialidades e dificuldades, é reinventar as formas de trabalhar os conteúdos, é engajar pais, professores e poder público nesse processo, mas, fundamentalmente, é aceitar e valorizar a participação juvenil (TOMAZETTI, 2014). Carneiro (2012) nos faz refletir sobre isso:

A escola não questiona se é possível *educar* alguém sem conhecer esse alguém: suas vivências e suas convivências. Para que se preocupar com a história dos alunos se já há história de sobra no currículo? História Geral e do Brasil, história de paz e de guerra, histórias de descobertas e de aventura!... Só não há mesmo a história da vida do aluno, com suas emoções e comoções, com seus sonhos e suas desilusões. (CARNEIRO, 2012; p. 167)



Desilusões e falta de pertencimento ao curso e à instituição, como visto na fala da estudante acima, levam esses jovens a não se dedicarem a sua formação, gerando um sentimento de despreparo para a atuação no mundo do trabalho. Repetidas vezes foi indicado que o despreparo advém da forma que foram trabalhadas algumas disciplinas, acreditam terem sido prejudicados pela metodologia utilizada por alguns professores, uma questão que reforça o que foi comentado e refletido anteriormente. Mas aqui refletimos outra questão que vimos abordando, que é a relação professor e estudantes, uma relação que faz a ponte para o aprendizado.

Há de se começar a admitir que as instituições escolares e as disciplinas do currículo parecem não dar conta da formação humana. Que cada vez mais a escola precisa encontrar formas de valorizar o potencial humano e perceber os estudantes que chegam à escola como seres que, mesmo sendo semelhantes, possuem suas particularidades, suas aprendizagens. O qual não são detentores, ou dificilmente desenvolverão todas as inteligências, conforme as abordadas pela teoria de Gardner (1995). Somado a isso, cabe ainda percebermos que os currículos são detentores de conceitos historicamente produzidos, mas que também são hospedeiros de preconceitos (CARNEIRO; 2012). O autor ainda nos faz refletir dizendo que:

Há quem pense que o currículo formal é suficiente: contém o conhecimento sistematizado por área, os conceitos, as definições e as informações científicas e culturais necessárias à adequada formação da inteligência. As emoções...bem, estas ficam de fora porque não pertencem a uma escola comprometida com uma educação intelectual! Afinal de contas, o que cabe à escola e ao professor senão preparar o aluno para fazer, com sucesso, provas e exames?! (CARNEIRO, 2012; p. 167).

Pode até ser pensado e valorizado o currículo formal, a preparação para os exames e questões mais técnicas do currículo, mas o que os jovens desta pesquisa nos mostram é que o que fica de mais significativo na sua formação que levarão para sua vida são os conhecimentos construídos nas relações interpessoais.

É inegável percebermos que “quando projetos de conhecer, expor as formas de viver dos educandos se chocam com a rigidez do ordenamento curricular! Este os esquece (ARROYO, 2013). Não podemos, no entanto, dar espaço e valorização

para essa parte mais rígida, esquecendo que o que fica esquecido é o que é lembrado pelos jovens.

#### **4.2.2 Dos conhecimentos da escola para os conhecimentos para a vida**

*“Os conhecimentos técnicos eu levarei para a minha vida profissional, mas o modo como o curso me exigiu dedicação e empenho mudou minha forma de enxergar o mundo e me organizar” (Jovem C.A./2015).*

Começar este ponto do texto com essa fala mostra exatamente o assunto em questão neste momento, que está relacionado aos conhecimentos que os jovens estudantes consideram terem sido muito importantes durante o curso e que levarão para sua vida. Ao me deparar com esse ponto, tive algumas de minhas hipóteses, ou suposições, colocadas em cheque com as informações apresentadas. Os participantes da pesquisa foram instigados a pensar sobre quais os conhecimentos que levariam para vida após a conclusão do curso, o que significaria dizer o que mais lembrariam de todo aprendizado.

Nesse ponto, acredito que aconteceu a maior diferença entre a visão dos dois grupos de jovens, dos que estavam cursando a última etapa do curso no currículo, aprovado em 2010, e dos que estavam cursando o terceiro ano do currículo novo no ano de 2016. Essa diferença se dá pelos destaques dados aos conhecimentos que mais lembrarão ao concluir o curso.

As respostas tanto de uma turma como da outra proporcionaram a organização em três categorias diferentes. Ficaram bem caracterizados na fala os que indicam que mais enfatizaram a formação técnica; outros que deram mais atenção aos conhecimentos amplos e gerais, ou seja, conhecimentos de vida; e aquele percentual mínimo que indicou que não considera nada significativo, e que dessa vivência não levará nada.

A última categoria mesmo que pequena é preocupante, mas careceria uma análise mais individual com esses jovens, para compreender o motivo da resposta, se foi em relação a não ter se comprometido com o preenchimento do questionário, ou se realmente o “nada” e o “não sei”, respostas dadas por eles, realmente foi o sentimento de esvaziamento quanto à participação do curso.

Sobre as outras duas categorias, existiu um enfoque diferenciado, entre uma turma e outra. Os jovens do currículo antigo se referem aos conhecimentos amplos como, organização, trabalho em equipe, responsabilidade, amizades. Questões mais relacionadas ao contato que envolve mais as relações humanas, principalmente a relação fortalecida entre professores e estudantes. Já os do segundo currículo, o currículo novo, fazem maior menção aos saberes da formação técnica, trabalhos executados em laboratórios, atividades das viagens técnicas e visitas a campo.

Para caracterizar a situação em questão, trago algumas das falas dos jovens do currículo antigo:

*“Os conhecimentos técnicos eu levarei para a minha vida profissional, mas o modo como o curso me exigiu dedicação e empenho mudou minha forma de enxergar o mundo e me organizar”* (Jovem C.A./2015).

*“Além do conhecimento técnico adquirido em aula, obtive diversas experiências com os professores, pois diversas vezes ele “davam um tempo na aula” para conversarmos sobre a convivência, e a importância do respeito mútuo. Acredito que coisas serão úteis para mim fora do instituto, pois o mercado de trabalho, por exemplo, atualmente exige muito trabalho em equipe”*(Jovem C.A./2015).

*“comportamento no mundo do trabalho”* (Jovem C.A./2015).

*“Lidar com prazos, metas e conseguir ser capaz de realizar multitarefas”* (Jovem C.A./2015).

*“Organização de horários em relação a estudos e lazer”* (Jovem C.A./2015).

*“Dedicar para chegar ao seu objetivo”* (Jovem C.A./2015).

*“As experiências vividas, que me ajudaram em qualquer área que eu escolher”* (Jovem C.A./2015).

*“Responsabilidade e comprometimento”* (Jovem C.A./2015).

*“Aprendi a trabalhar em grupo, respeito a decisão de cada um”* (Jovem C.A./2015).

*“(...) Algo de extrema relevância foi a oportunidade de realizar o estágio, o relatório e a apresentação do mesmo (...).” A importância do vivenciar na prática o aprendizado, da necessidade da autonomia, do direito a expor o conhecimento apreendido (minha análise)* (Jovem C.A./2015).

*“Trabalhar em equipe”* (Jovem C.A./2015).

*“Agir em equipe no trabalho se não ele não dá certo”* (Jovem C.A./2015).

*“Acho que foi principalmente outra visão sobre os estudos, mercado de trabalho e a aplicação das matérias técnicas e das matérias básicas no ‘mundo real’” (Jovem C.A./2015).*

As falas acima e o percentual de 61% dos jovens estudantes do currículo antigo, dando ênfase aos conhecimentos de vida, chamam a atenção quando colocados em comparação com o percentual de 43% das indicações dos participantes da pesquisa do currículo novo. Os jovens estudantes do currículo antigo destacaram as questões de conhecimentos gerais, como vimos na proporção, em alguns momentos repetindo as mesmas falas já trazidas anteriormente, mas muito mais falam sobre os conhecimentos da área técnica, um total de 53% das indicações em comparação com os 35% dos jovens do currículo antigo.

Os estudantes do currículo novo indicaram, em suas respostas, a valorização da formação técnica como o aprendizado que levará para a vida, até mesmo citam que o aprendizado irá ajudar no momento que tiverem que comandar as obras de suas próprias residências ou, até mesmo, fazer.

*“Acredito que o conhecimento de técnicas construtivas, além de aplicações reais da matemática são considerações importantes que levarei para minha vida. Mesmo que eu não siga nenhuma área relacionada a construção civil no futuro, os conhecimentos construtivos podem me ajudar até na hora em que eu for adquirir uma residência. Os conhecimentos de aplicações matemáticas me interessam bastante, tornando a matemática mais pautável na realidade.” (Jovem C.N./2016).*

*“Mesmo não querendo seguir nesse ramo da Construção Civil, acredito que tudo o que foi aprendido no curso terá alguma certa utilidade na minha vida, pois, daqui uns anos, eu poderei estar realizando o projeto da minha edificação, ou até mesmo, auxiliando o projetista a qual eu escolhi, pois terei o conhecimento na área” (Jovem C.N./2016).*

Os jovens das falas acima, além de discorrerem sobre a aplicação do conhecimento na escolha das suas residências, também trazem uma ideia importante, que viram a aplicabilidade dos conhecimentos matemáticos na prática por serem *“mais pautáveis na realidade”*. Esta é uma das intenções da integração curricular entre a área básica e a técnica, fazer com que os estudantes vejam a aplicabilidade de um conhecimento em detrimento de outro, isso acontecendo

também entre os conhecimentos das próprias disciplinas básicas e entre as disciplinas técnicas.

A questão da prática na aprendizagem relaciona-se ao fato de que, como seres humanos, aprendemos e nos construímos através das relações estabelecidas com os outros e com nós mesmos, são essas aprendizagens que vão dando sentido e significado à vida. Essa relação é definida por Charlot (2000) como:

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Nesse sentido, o aprender não se restringe somente às questões formais do currículo e às questões intelectuais, abrange questões mais amplas que envolvem as relações humanas. Os jovens estudantes falaram que os conhecimentos e as vivências do curso ficarão marcados pelas seguintes questões:

*“Aqueles provas bastante difíceis as quais se passou horas e horas estudando para fixar o conteúdo e alcançar os 70% de média” (Jovem C.N./2016).*

*“O que mais marcou a minha passagem pelo campus foi sem dúvida a disciplina de Máquinas, equipamentos, ferramentas e segurança no trabalho, que é para mim a mais importante” (Jovem C.N./2016).*

*“A variedade e o conjunto de conhecimentos que um técnico necessita para completar um projeto, analisando cada situação” (Jovem C.N./2016).*

Não esperava encontrar essa diferenciação entre os discursos das duas turmas, principalmente pelo segundo currículo ter um pressuposto de formação mais integral e valorização da formação unitária. Mas é importante levar em consideração, que os jovens estudantes do currículo novo também fizeram relação com os conhecimentos mais amplos que levarão como experiência de vida. Principalmente quando relacionam esses aprendizados à importância do contato pessoal com os professores. Os jovens estudantes reforçaram e valorizaram a importância deste

contato mais informal e pessoal que se torna imprescindível para a aprendizagem. Isso se fortalece ao lermos as palavras de Dayrell (2003, p. 03), quando este afirma que “o homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões totalmente interligadas, que se desenvolvem com base na relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere”. O que foi dito pelos estudantes foi que:

*“A disposição dos professores deste Curso, para sanar nossas dúvidas em relação às atividades propostas durante os 3 anos de convivência nesta Instituição” (Jovem C.N./2016).*

*“As professoras passam os conteúdos que nos aprendamos deste os conteúdos e conhecimentos aprendidas durante o curso” (Jovem C.N./2016).*

*“Ficarão mais marcadas as coisas nas quais os professores realmente se focaram, principalmente com aulas criativas e/ou interativas. Aulas em que somente há a leitura do material tendem a ser menos interessantes, o que causa maior esquecimento” (Jovem C.N./2016).*

*“Todos os ensinamentos, como conteúdos didáticos, mas também exemplos de vida, realidades do mundo do trabalho, e vivências que levarei pra vida inteira” (Jovem C.N./2016).*

*“As matérias que consigo aprender e ter uma vivência boa com os professores, onde sinto que eles não são apenas meus mentores, mas também meus amigos” (Jovem C.N./2016).*

Claramente se observa a relevância dada ao contato estabelecido entre professor e estudantes. Vínculo que se relaciona com a necessidade e importância da socialização do jovem, a qual “podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (DAYRELL, 2007, p.1111). E o papel do professor torna-se fundamental nessa ação, como possível de ser visualizado pelo discurso dos estudantes.

Charlot (2007) discute sobre o papel da escola, no qual professores e estudantes vêm se perguntando qual a real função do espaço escolar. Buscando compreender qual o papel que a escola ocupa na socialização dos estudantes,

penso que esse é um assunto que está vindo a tona, mas ainda é muito frágil, pois professores e estudantes não compreendem os limites e potencialidades dessa relação. Essa situação se deve ao enraizamento tradicional e histórico da educação em que a visão de professor era a de quem somente poderia ensinar e o estudante ocuparia o papel de estar na escola unicamente para ser receptor de conhecimentos.

## É CHEGADA A HORA DE FALAR SOBRE OS APRENDIZADOS E POSSIBILIDADES...

A vida é contada em horas, dias, meses e anos, mas principalmente em momentos que são recheados de sentimentos, histórias e aprendizados. Sendo assim... é chegada a hora de finalizar um deles ou, talvez, de apenas colocar um ponto e vírgula nesta parte da história, para dar tempo de tomar mais fôlego para prosseguir.

Após todas as experiências vividas, leituras que fiz e refiz, dos momentos de troca com minha orientadora, com os meus colegas e professores no decorrer do processo de construção desta dissertação, confirmo o que já tinha dito no título do primeiro capítulo, que “Sou uma eterna aprendiz das escolhas que fiz”. Uma aprendiz que quis aproveitar ao máximo as oportunidades proporcionadas para se reinventar e ser melhor que pode ser.

A caminhada da pesquisa no Mestrado em Educação, na linha de Políticas Públicas e Práticas Escolares, realizando a presente dissertação que se intitula: “Currículo Integrado e Formação Integral de Jovens: uma proposta do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Santa Rosa”, que teve como objetivo compreender como os jovens estudantes vinham percebendo o curso Técnico em Edificações Integrado do IF Farroupilha e que significações estavam sendo construídas por eles acerca desse currículo, foi um momento de amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal. Cada experiência vivida proporcionava angústias, dúvidas e desejos de aprender cada vez mais. Nesses momentos de interrogações e estudos que muitos delineamentos foram feitos para que chegássemos aos resultados relatados neste estudo.

Considero que foi um processo necessário do meu distanciamento com o objeto de estudo, já que participei do trabalho de reformulação do currículo do Técnico em Edificações Integrado do IF Farroupilha, *Campus* Santa Rosa. Distanciamento este que me levou a um encontro prazeroso de ensinamentos e aprendizados com a intervenção realizada com os jovens estudantes.

Foi um momento de aprender a ter um olhar atencioso sobre o que os jovens estudantes têm a falar sobre o que aprendem, como aprendem e que significações



essas aprendizagens geram. Os estudantes são o foco principal de um planejamento e de uma execução do currículo, mas pouco, ou nunca, são chamados a fazer a avaliação do processo educativo no qual são submetidos. O ato de avaliar por vezes somente é usado para verificar erros e acertos do que foi repassado e construído no desenvolvimento das disciplinas, e não como um instrumento na avaliação da totalidade do curso, das potencialidades e fragilidades das metodologias, conhecimentos, estrutura curricular e demais ações do percurso educativo.

A realização do estudo do caso em questão evidenciou que a efetivação de um ensino baseado nos pressupostos de Currículo Integrado vai além de um trabalho de organização de conteúdos, disciplinas, carga horária e metodologias diferenciadas. O desejo de superar a dualidade entre a formação para o trabalho braçal e formação para o trabalho intelectual, assim como de um ensino que proporcione espaço para a formação integral do ser humano passa, principalmente, pela percepção de ver o ser humano como um ser integral.

Isto significa dizer que no caso dos jovens estudantes, essa condição passa por assumir o jovem como o sujeito *que é* e que não está na transitoriedade do *vir a ser* adulto, negando sua relevância na participação social, como também suas diversas vivências que foram constituindo o sujeito que é e que está em constante evolução. Dayrell (2003, p. 40-41), aborda essa questão, enfatizando que é necessário superar as características enraizadas sobre os jovens:

Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, *o que ainda não chegou a ser* (Salem, 1986), negando o presente vivido. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. (DAYRELL, 2003, p. 40-41).

No ato de negar o que o jovem tem a expor sobre seu presente vivido, podem estar se perdendo questões relevantes que eles têm a nos dizer. Tal situação foi percebida no decorrer deste estudo, pois, quando aos jovens foi oportunizada a fala sobre seus aprendizados, fui surpreendida com a riqueza de informações e

reflexões feitas acerca do processo educativo no qual estes estão inseridos. Muito falamos da falta de participação social do jovem como abordado no decorrer desta dissertação e percebido nos estudos de Dayrell (2013), Arroyo (2013) e Camacho (2004). A fragilidade pode estar acontecendo na falta de espaço para a fala desse jovem e o hábito e a valorização da escuta como ato importante para o processo de ensino aprendizagem.

Ter esse olhar, talvez não tão amadurecido, já que estou nesse processo de desconstrução da visão social estabelecida sobre a juventude, permite-me olhar e reconhecer a grandeza de informações produzidas através do contato com os jovens estudantes dos dois currículos do curso Técnico em Edificações Integrado. Questões que foram apresentadas a partir do meu olhar, em diálogo com o referencial teórico escolhido e que permitiram dar os primeiros passos na busca de compreender a complexidade que cerca as relações da juventude com a instituição escolar.

A partir dos dados produzidos pelos jovens estudantes e do estudo da documentação do curso, que o currículo novo do curso, não se sobressai sobre o currículo antigo, nem vice versa. Os dois apontaram pontos positivos e negativos na sua estrutura e desenvolvimento, o que não permite colocar em destaque uma das estruturas, mesmo um deles estando baseado e sendo estudado dentro das concepções de currículo integrado. Isso não significa dizer que não houve melhorias de um currículo para outro e que alguns objetivos foram atingidos.

As questões mais organizacionais, como alteração de disciplinas, reavaliação de conteúdos e carga horária, tiveram sim melhorias, já que esse assunto se fez presente no discurso dos estudantes do currículo antigo, em 2015, e não recebeu enfoque no discurso dos jovens estudantes no currículo antigo em 2016. Mas o que chama a atenção é que tanto um quanto o outro currículo ainda deixa a desejar no que diz respeito à formação integral dos jovens que perpassa pelas relações humanas.

Os jovens estudantes reforçam a todo o momento que seu sentido de pertencimento no curso, seu interesse e suas preferências têm relação com os contatos estabelecidos e com as vivências proporcionadas pelo curso. E a demonstração de que o trabalho, compreendido como realização humana, portanto própria do ser humano, é o ato de interação e transformação do meio e de si

(FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), junto com a ciência e a cultura, englobando os conhecimentos produzidos pela humanidade, que garantem a evolução e os valores éticos e estéticos que norteiam as condutas sociais.

Essa formação integral e concepção de formação humana, no sentido filosófico, como abordado por Ramos (2012), trabalha no sentido do reconhecimento e da valorização de todas as dimensões da vida no processo formativo, transcendendo os limites de uma discussão sobre a formação geral e a formação profissional. Trata-se de considerar a importância da formação omnilateral do ser humano, em que as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura são as dimensões fundamentais da vida em sociedade.

Digo que dos vários riscos e rabiscos que fiz neste tempo de estudo, como exercício para nascer as palavras que unidas compuseram essa produção, também fizeram parte do meu crescimento pessoal e profissional. Muitos foram os aprendizados e reflexões no decorrer desses dois anos de pesquisa que proporcionaram as construções e desconstruções necessárias para o amadurecimento sobre o tema do Currículo Integrado, mas principalmente da juventude.

Como educadora, coloco-me no processo de me descobrir e me reinventar diariamente, fazendo com que os discursos utilizados no dia a dia e as ações desenvolvidas no trabalho diário, partam de práticas e de análises efetivas da realidade institucional para assim serem trabalhadas de forma coerente e com a devida compreensão e atenção que merecem, especialmente quando essas questões envolvem os atores principais da escola: os jovens estudantes.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BECKER, F. Tempos de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese: A escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOII, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempo na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acessado em: 29/06/2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 24/09/2015.

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base**. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acessado em: 29/06/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acessado em: 10/02/2016.

CARNEIRO, M. A. **O nó do Ensino Médio**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. In: **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina**. Centro de Ciências da Educação. – v.22, n. 2 – Florianópolis: Editora da UFSC: NUO/CED, 2004. p. 325-342.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da Relação Com o Saber às Práticas Educativas**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

CHARVEL, A. **A História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, 2, 1990: p.177-229.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. [online] 2nd. Ed. São Paulo: Editora UNESP. Brasília, DF: FLACSO, 2005. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=Dn0EAwAAQBAJ&pg=PA82&lpg=PA82&dq=o+ensino+de+of%C3%ADcios+artesanais+e+manufatureiros+no+brasil+escravista+cunha&source=bl&ots=vAg5Leikid&sig=cCEcNmU0OeBPrSBsZcibmzFdtZk&hl=ptBR&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=corporao%C3%A7%C3%B5es&f=false](https://books.google.com.br/books?id=Dn0EAwAAQBAJ&pg=PA82&lpg=PA82&dq=o+ensino+de+of%C3%ADcios+artesanais+e+manufatureiros+no+brasil+escravista+cunha&source=bl&ots=vAg5Leikid&sig=cCEcNmU0OeBPrSBsZcibmzFdtZk&hl=ptBR&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=corporao%C3%A7%C3%B5es&f=false)>. Acesso em: 22/06/2015.

CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO; G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2012. p. 129-148.

CUNHA, L. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf> >. Acesso em: 20/07/2016.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Anped, n. 24, p. 40-52. Set./ out./ dez. 2003.

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização da juventude. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. **Juventude e ensino médio : sujeitos e currículos em diálogo** / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal-10. Editora Escala. Tradução Ciro. Ciro Miranza. 1637.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 7. ed. Coleção Questões da Nossa Época, v. 23. São Paulo, Cortez: 2003.

FRIGOTTO; G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2012. p. 07-20.

GAMBOA, S. S. **Projeto de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GANDHI, M. **A única revolução possível é dentro de nós**. 2004. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/gandhi.html>>. Acessado em: 29/09/15.

GIL, A. C. **Como Elaborar um projeto de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Humilton Francischetti; apresentação Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Ciências Sociais da Educação).

IF FARROUPILHA. **Diretrizes Institucionais da Organização-didático-pedagógico para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio do Instituto Federal Farroupilha**. Resolução CONSUP IF Farroupilha nº 102/2013. Disponível em: <<http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=168&sub=3858>>. Acessado em: 01/04/2015.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MELLUCI, A. **O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**: Bauru, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO; G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Concepções de um Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <[http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)> Acessado em: 27/05/2014.

\_\_\_\_\_. **Educação profissional: histórias e legislação**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. 2011.

\_\_\_\_\_. **Políticas e diretrizes da educação profissional no Brasil**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. 2011.

PACHECO, E. (Org.) **Institutos Federais Uma Revolução da Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo. Moderna, 2011.

RODRIGUES, J. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 2.ed.

SALVA, S. **Narrativas da Vivência Juvenil Feminina**: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre. 2008. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SANTOS, J. A. A trajetória da Educação Profissional. In: **500 anos de educação no Brasil**/ Organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga. 4ª edição. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, D. F. **Significação e Aprendizagem**. Pelotas: Anais da Jornada de Psicologia de Educação UFPEL, 1999).

TOMAZETTI, E. M. et al. (Org). **Os Sentidos do Ensino Médio: olhares juvenis sobre a escola contemporânea**. – 2, ed. rev. ampl. São Leopoldo: Oikos, 2014.

**ANEXOS**



## ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO APROVADA EM 2010

MATRIZ CURRICULAR-EDIFICAÇÕES INTEGRADO							
	Código	Disciplina	Hora aula semanal	Hora aula anual	Hora relógio	Aulas atividades práticas	Horas atividade prática
1º Ano		Português	3	120	100		
		História	2	80	67		
		Geografia	2	80	67		
		Física	3	120	100		
		Química	3	120	100		
		Matemática	3	120	100		
		Biologia	3	120	100		
		Sociologia	1	40	33		
		Filosofia	1	40	33		
		Arte e Música	2	80	67		
		Educação Física	2	80	67		
		Língua Inglesa	1	40	33		
		Língua Espanhola	1	40	33		
		Prática das Construções	2	80	67	1	20
		Informática	2	80	67		
		Sistemas Prediais	2	80	67	1	20
	Desenho Técnico	2	80	67			
	<b>Sub Total</b>		<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>1168</b>	<b>2</b>	<b>40</b>
2º Ano		Português	3	120	100		
		História	2	80	67		
		Geografia	2	80	67		
		Física	3	120	100		
		Química	3	120	100		
		Matemática	3	120	100		
		Biologia	3	120	100		
		Sociologia	1	40	33		
		Filosofia	1	40	33		
		Educação Física	2	80	67		
		Língua Inglesa	1	40	33		
		Língua Espanhola	1	40	33		
		Desenho Assistido por Computador	2	80	67	1	20
		Materiais de Construção Civil	2	80	67	1	20
		Técnicas Construtivas	2	80	67	1	20
		Maquinas, equipamentos, ferramentas e segurança no trabalho	1	40	33		
	Gerenciamento Ambiental	1	40	33			
	Topografia	2	80	67			
	<b>Sub Total</b>		<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>1167</b>	<b>3</b>	<b>60</b>
3º Ano		Português	3	120	100		
		História	2	80	67		
		Geografia	2	80	67		
		Física	3	120	100		
		Química	3	120	100		
		Matemática	3	120	100		
		Biologia	2	80	67		
		Sociologia	1	40	33		
		Filosofia	1	40	33		
		Educação Física	2	80	67		
		Língua Inglesa	1	40	33		
		Língua Espanhola	1	40	33		
		Estabilidade dos Solos e fundações	1	40	33		
		Resistência dos Materiais	1	40	33		
		Conforto das Edificações	1	40	33	1	20
		Projetos Integrados	2	80	67	1	20
	Orçamento e programação de obras	1	40	33			
	Patologia das Construções	1	40	33	1	20	
	Disciplina Eletiva	1	40	33			
	<b>Sub Total</b>		<b>32</b>	<b>1280</b>	<b>1065</b>	<b>3</b>	<b>60</b>
				<b>Hora aula</b>	<b>Hora Relógio</b>		
<b>CURRÍCULO PLENO</b>				<b>4080</b>	<b>3400</b>		
<b>PRÁTICAS PROFISSIONAIS</b>				<b>160</b>	<b>133</b>		
<b>ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO</b>				<b>100</b>			
<b>ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>					<b>180</b>		
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>				<b>4340</b>	<b>3813</b>		

## ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO APROVADA EM 2014

### 4.4. Matriz Curricular

Ano	Disciplinas	Períodos semanais	CH (h/a)*
1º ano	Informática	2	80
	Desenho Técnico	2	80
	Máquinas, Equipamentos, Ferramentas e Segurança no Trabalho.	1	40
	Materiais e técnicas construtivas I	2	80
	Física	3	120
	Matemática	3	120
	Biologia	2	80
	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	120
	Língua Inglesa	1	40
	Arte	2	80
	Química	2	80
	Sociologia	1	40
	Filosofia	1	40
	Geografia	2	80
	História	2	80
	Educação Física	2	80
Sub total carga horária no ano		31	1240
2º ano	Resistência dos Materiais	1	40
	Topografia	2	80
	Estabilidade dos Solos e Fundações	1	40
	Conforto das Edificações	1	40
	Desenho Assistido por Computador	2	80
	Materiais e Técnicas Construtivas II	2	80
	Física	2	80
	Matemática	3	120
	Biologia	3	120
	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	120
	Língua Inglesa	2	80
	Química	2	80
	Sociologia	1	40
	Filosofia	1	40
	Geografia	2	80
	História	2	80
Educação Física	2	80	
Sub total de carga horária no ano		32	1280
3º ano	Disciplinas	Períodos semanais	CH (h/a)*
3º ano	Gerenciamento Ambiental	1	40
	Orçamento e Programação de Obras	1	40
	Patologias das Construções	1	40
	Sistemas Prediais	2	80
	Materiais e Técnicas Construtivas III	2	80
	Projetos Integrados	4	160
	Física	3	120
	Matemática	3	120
	Biologia	2	80
	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	120
	Química	3	120
	Sociologia	1	40
	Filosofia	1	40
	Geografia	2	80
	História	2	80
	Educação Física	2	80
Sub total de carga horária no ano		33	1320
Carga Horária total de disciplinas (hora aula)			3840
Carga Horária total de disciplinas (hora relógio)			3200
Atividades complementares de curso (hora relógio)			80
Orientação de estágio (hora relógio)			10
Estágio Curricular Supervisionado obrigatório (hora relógio)			80
Carga Horária total do curso (hora relógio)			3370

\*Hora aula 50 minutos

#### LEGENDA

■ Disciplinas do Núcleo Básico
 ■ Disciplinas do Núcleo Politécnico
 ■ Disciplinas do Núcleo Tecnológico

## ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## Termo de confidencialidade

---

**Título do estudo:** Currículo Integrado: Análise de uma proposta em aplicação no Instituto Federal Farroupilha

**Pesquisadora responsável:** Sueli Salva

**Pesquisadora:** Daiele Zuquetto Rosa

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria / Centro de Educação.

**Endereço postal completo:** Prédio 16, Sala 3334a, Cep 97105-970 - Santa Maria RS

**Telefone para contato:** (55) 99942499 (Sueli Salva) e (55) 91205068 (Daiele Zuquetto Rosa)

**Local da coleta de dados:** Instituto Federal Farroupilha Campus Santa Rosa

---

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de entrevistas semiestruturadas realizadas com o auxílio de gravadores de voz, questionários com questões abertas e fechadas e grupo focal também fazendo uso de gravadores de voz. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima, através de nomes fictícios e serão mantidas na sala 3334a do Prédio 16 do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, CEP 97105-900 – Santa Maria –

RS, por um período de 5 anos sob a responsabilidade da Prof. Sueli Salva. Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, com o número do CAAE\_\_\_\_\_.

Santa Maria, 03 de novembro de 2015.

---

Pesquisadora: Daiele Zuquetto Rosa

---

Pesquisadora responsável: Sueli Salva

## ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO

**TERMO DE ASSENTIMENTO**

**Assentimento informado para participar da pesquisa:** Currículo Integrado: Análise de uma proposta em aplicação no Instituto Federal Farroupilha

**Nome da criança/adolescente:** \_\_\_\_\_

Prezado(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas desta pesquisa de forma totalmente voluntária. As informações obtidas com a pesquisa tem o objetivo de subsidiar o trabalho de Mestrado em Educação, realizado por mim, Daele Zuquetto Rosa, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Antes de concordar em participar desta, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

**Objetivos:** A pesquisa aborda questões relacionadas às Políticas Públicas e Práticas Escolares e seus desdobramentos no campo da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, utilizando como fio condutor de análise o Curso Técnico em Edificações Integrado, do *Campus* Santa Rosa do Instituto Federal Farroupilha. Nesse espaço estratégico de produção do conhecimento, será observado como o currículo integrado está sendo efetivado pelos professores do curso e que significações são construídas pelos jovens estudantes do curso acerca desse currículo. Portanto, numa perspectiva de abordagem investigativa qualitativa, o foco do estudo recai em dois pontos-chaves: 1) as ações dos professores do curso, vistos como mediadores do processo de ensino e aprendizagem. e; 2) a percepção dos jovens/estudantes sobre sua formação no ensino médio integrado à educação profissional. Sua participação nessa pesquisa encontra-se no segundo ponto.

**Escolha dos participantes:** Você foi escolhido a participar dessa pesquisa por estar cursando o terceiro ano do Curso Técnico em Edificações Integrado do *Campus* Santa Rosa do Instituto Federal Farroupilha. Sua experiência no curso é muito importante para nós.

**Procedimentos:** Você esta sendo convidado a participar de um questionário com questões abertas e de múltipla escolha sobre sua experiência no Curso Técnico em Edificações Integrado. As perguntas não tem a intencionalidade de julgar o que é certo e errado, é um questionário que visa compreender as suas ideias sobre formar-se em um curso técnico integrado ao ensino médio.

**Riscos:** As informações coletadas através do questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você. Entretanto, caso você passe por algum tipo de desconforto ou constrangimento o procedimento será interrompido imediatamente.

**Benefícios:** A pesquisa trará benefícios no momento da identificação das potencialidades e/ou fragilidades do currículo integrado, para posteriormente serem trabalhadas almejando a superação do problema. Esses benefícios atingirão diretamente os estudantes que estão inseridos ou que estarão inserindo-se no curso.

**Sigilo:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Você não será identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. As informações sobre os jovens coletadas na pesquisa são confidenciais, ninguém, exceto os investigadores, terão acesso a elas. Tenha certeza que não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar.

**Divulgação dos resultados:** depois que a pesquisa for concluída os resultados serão disponíveis a você e seus pais, assim como poderão ser publicados em uma revista, livro, conferência, etc.

Como já informamos a sua participação na pesquisa é voluntária, e ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser não. A escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. Se você precisar falar diretamente comigo, Daiele Zuquetto Rosa, meu e-mail é [daielezr@hotmail.com](mailto:daielezr@hotmail.com) e estarei disponível a dialogar com você e seus pais para explicar melhor a pesquisa.

Para deixá-los mais tranquilos, essa pesquisa está sendo acompanhada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria. O CEP é

um comitê de ética em pesquisa em seres humanos é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: [cep.ufsm@gmail.com](mailto:cep.ufsm@gmail.com). Caso prefira, você entrar em contato sem se identificar.

Eu entendi que a pesquisa é sobre as minhas percepções e significações sobre cursar o Técnico em Edificações Integrado do *Campus* Santa Rosa do Instituto Federal Farroupilha. Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa que *terei que responder a um questionário com questões abertas e de múltipla escolha*. Eu aceito participar dessa pesquisa.

**Assinatura da criança ou adolescente:**

**Assinatura dos pais/responsáveis:**

**Assinatura do pesquisador:**

Data: ...../...../.....

## ANEXO E – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PRODUÇÃO DOS DADOS

## Conversando sobre o Curso Técnico em Edificações Integrado!

\*Obrigatório

**1 - Se alguém que não conhece o seu curso perguntasse a você o que é um curso técnico integrado, o que você diria? \***

Sua resposta

**2 - Qual sua opinião sobre o seu curso? \***

- a) Gosto muito do curso. Se pudesse escolher novamente, escolheria fazer o mesmo curso. E quero atuar na área do curso.
- b) Gosto em partes, o curso não era tudo o que eu pensava quando participei do processo de seleção.
- c) Gostei no início, mas fui me desestimulando.
- d) Gosto, mas descobri que não é o que eu quero pra mim.
- e) Não gostei do curso desde que entrei. Fiz porque fui influenciado por alguém (pais, amigos).

**3 - O que você aprendeu no seu curso que considera que foi muito importante e que levará para sua vida? \***

Sua resposta

**4 - Se pudesse mudar algo no seu curso o que seria? Isso implica em avaliar o que você descartaria do seu currículo por achar que não é importante para sua formação. \***

Pense em todas as dimensões do seu curso: disciplinas, atividades, conteúdo e outras questões que achar importante.

Sua resposta

**5 - O que mais ficará marcado em você com relação aos conhecimentos aprendidos durante o curso Técnico em Edificações Integrado? \***

Sua resposta

**6 - Existem pessoas que afirmam que as disciplinas são como gavetas de um armário, em que as coisas são guardadas separada, cada uma tem seu lugar, e não se misturam. Você acha que as disciplinas do seu curso também são assim? \***



- a) Há relação entre os conhecimentos das disciplinas, não parecem separados em gavetas.
- b) Poucas disciplinas parecem ter relação.
- c) Não vejo relação entre os conhecimentos trabalhados nas disciplinas, realmente parece que cada uma tem sua gaveta.

**7 - Você se acha preparado para trabalhar como Técnico em Edificações, ou seja, o curso te preparou para entrar no mundo do trabalho? \***

Sua resposta

**8 - Você avalia que tem partes do currículo que são mais importantes que outras, em relação aos conhecimentos técnicos e conhecimentos da formação do ensino médio? \***

- a) Não vejo diferença, avalio que os dois são importantes.
- b) Considero que a formação dos conhecimentos do ensino médio são mais importantes do que a formação técnica.
- c) Como o curso é técnico acho mais importante os conhecimentos da formação técnica.

**9 - Quais as disciplinas que você mais gosta no curso? \***

Marque quantas opções você desejar!

Língua Portuguesa e Literatura Brasileira  
 História  
 Geografia  
 Física  
 Química  
 Matemática  
 Biologia  
 Sociologia  
 Filosofia  
 Arte  
 Educação Física  
 Língua Inglesa  
 Materiais e Técnicas Construtivas I  
 Informática  
 Sistemas Prediais  
 Desenho Técnico  
 Desenho Assistido por Computados  
 Materiais e Técnicas Construtivas III  
 Gerenciamento Ambiental  
 Máquinas, equipamentos, ferramentas e segurança no trabalho  
 Resistência dos Materiais  
 Topografia  
 Estabilidade dos Solos e Fundações  
 Materiais e Técnicas Construtivas II  
 Projetos Integradores  
 Orçamentos e Programações de Obras  
 Patologia das Construções

**10 - Quais os critérios que te fazem escolher as disciplinas acima como as preferidas no curso? \***

- a) São as mais fáceis.
- b) São as disciplinas que acho importantes porque cai no vestibular.
- c) São disciplinas da área técnica e são as que realmente vou ocupar
- d) Acho todas importantes, só acho que essas chamam mais minha atenção.
- e) São as disciplinas que usam mais atividades práticas.
- f) Talvez não sejam as mais importantes mas são minhas preferidas pois eu tenho as melhores notas.

Outro:

**Concluindo, gostaria de conhecer um pouco mais você:**

Qual seu nome?

Sua opinião é muito importante para mim enquanto pesquisadora, e suas respostas serão parte fundamental da dissertação. Me comprometi e me comprometo em preservar sua identidade (nome) durante o uso das respostas do questionário. Por isso pergunto: caso eu venha a usar fragmento de sua fala durante o texto da dissertação como você gostaria de ser identificado? Tem alguma sugestão?

Qual sua idade?

Sexo?

Você reside em Santa Rosa ou em outra cidade?

Se não for Santa Rosa, qual é a cidade?