

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
MESTRADO ACADÊMICO

**Sílvia de Siqueira**

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR E TRABALHO  
PEDAGÓGICO: uma análise com base nos discursos de  
professores do IFFar *Campus* Júlio de Castilhos**

Santa Maria, RS, Brasil

2020

**Sílvia de Siqueira**

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR E TRABALHO PEDAGÓGICO: uma análise com base nos discursos de professores do IFFar *Campus* Júlio de Castilhos**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientador (a): Profa. Dra. Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS, Brasil.  
2020

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

de Siqueira, Silvia  
INTEGRAÇÃO CURRICULAR E TRABALHO PEDAGÓGICO: uma  
análise com base nos discursos de professores do IFFar  
Campus Júlio de Castilhos / Silvia de Siqueira.- 2020.  
153 f.; 30 cm

Orientadora: Liliana Soares Ferreira  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós  
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2020

1. Currículo 2. Currículo integrado 3. Integração  
curricular 4. Educação Profissional e Tecnológica 5.  
Trabalho Pedagógico I. Soares Ferreira, Liliana II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, SILVIA DE SIQUEIRA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Sílvia de Siqueira**

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR E TRABALHO PEDAGÓGICO: uma análise com base nos discursos de professores do IFFar *Campus* Júlio de Castilhos**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica, Tecnológica, do Colégio Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

**23 de outubro de 2020:**



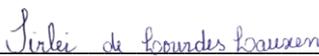
---

**Liliana Soares Ferreira, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador(a))



---

**Mariglei Severo Maraschin, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**



---

**Sirlei de Lourdes Lauxen, Dr<sup>a</sup>. (UNICRUZ)**



---

**Ana Paula da Rosa Cristino Zimmermann, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2020.

## **Agradecimentos**

Esse é um dos momentos de olhar para a jornada, não para o destino final, perceber que nada permanece imutável. O termo agradecer, “*gratus*” do latim, tem “acolhido” como um de seus significados. Agradeço à minha família pela acolhida: à minha mãe Bernadete, às minhas irmãs Sandra e Simone, e aos irmãos Cauê e Caio. Em especial ao Caio, pelas caronas, nesses dois anos, momentos significativos, compartilharmos o trajeto e não o destino. Afinal, o trajeto Júlio de Castilhos/Santa Maria é sempre um velho/novo caminho, só depende do olhar.

Agradeço a todos os professores(as) que fizeram e fazem parte da minha história formativa, pois cada um deixa um pouco de si.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (CTISM/UFSM), pela acolhida, que me possibilitou conviver com professores e colegas que durante esta trajetória compõem uma parte da minha caminhada acadêmica. Gratidão!

Ao Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Educacionais, agradeço. Ter a oportunidade de conviver com vocês nesta etapa foi muito significativo. Pude aprender, (re)aprender, significar, (re)significar, perder-me, encontrar-me, olhar, olhar outras vezes. Foram momentos de aprendizagens, cumplicidade e inúmeras e tantas vivências... Obrigada a cada um que faz parte deste “tempo da oportunidade”, o Kairós.

À Liliana Soares Ferreira, minha orientadora, por fazer parte desta trajetória, minha profunda admiração e respeito, pela profissional e ser humano que é. Obrigada por estar presente nesta caminhada, pelas contribuições, orientações e conversas. Na certeza de que nada se constrói sozinha, este empreendimento é uma conquista nossa. Obrigada!

Ao Rodrigo Carvalho Carlotto, pelos momentos compartilhados no decorrer desta trajetória, auxílio e contribuições.

## **Epígrafe**

*“A vida não segue dicionários.  
Ela segue o fluxo da impermanência.  
Tudo muda, não há exceções” (OSHO, s/p).*

**Resumo**  
**INTEGRAÇÃO CURRICULAR E TRABALHO PEDAGÓGICO: uma análise com base nos discursos de professores do IFFar *Campus* Júlio de Castilhos**

**AUTORA:** Silvia de Siqueira  
**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Liliana Soares Ferreira

Esta dissertação se inscreve na temática educação e trabalho, na Linha de Pesquisa LP1: Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM/UFSM. Foi realizada no âmbito do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Partiu-se da seguinte problematização: com base nos discursos de professores do *Campus* Júlio de Castilhos, a integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio Integrado no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Farroupilha apresenta demandas para o trabalho pedagógico? Intentou-se, com essa pesquisa, o objetivo geral: analisar, a partir dos discursos de professores, em que medida a integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio Integrado no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Júlio de Castilhos, apresenta demandas para o Trabalho Pedagógico. Desmembrou-se esse objetivo maior em objetivos específicos: 1) Apresentar a historicidade das propostas curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica; 2) Investigar como as políticas curriculares para a EPT produzem sentidos de integração curricular e impactam no trabalho pedagógico dos professores; 3) Produzir dados sobre a integração curricular, a partir da seleção da produção acadêmica dos repositórios de teses e dissertações das principais instituições de Ensino Superior que ofertam Pós-graduação no Rio Grande do Sul; 4) Analisar discursivamente os dados produzidos e sua(s) relação(ões) e demandas para o trabalho pedagógico dos professores, com base no discurso desses sujeitos. Sob a perspectiva metodológica, a elaboração da dissertação foi resultante de estudo organizado nas seguintes fases: 1) estudo em produções (textos em periódicos e livros) sobre currículo, currículo integrado e EPT; 2) análise dos movimentos de sentidos em dissertações na pós-graduação gaúcha sobre o tema; 3) elaboração de argumentos com base nestes estudos; 4) análise destes argumentos, tendo por referência, mais uma vez, a Análise dos Movimentos de Sentidos, elaboração metodológica do grupo de pesquisa em que se trabalha; 5) sistematização sob a forma de escrita deste texto. O trabalho pedagógico é o amálgama que permite a integração do currículo, mas vai além, possibilita a produção do conhecimento pelos sujeitos da escola. E isto demanda conhecer-se profundamente as concepções de currículo e de integração, visualizando e compreendendo sua historicidade, condições de produção. Assim, se pode escolher, movimentar pedagogicamente de modo a produzir conhecimentos com os estudantes, transcendendo a tão divulgada “preparação de força de trabalho” especializada, propondo uma educação para e pelo trabalho, de modo responsável e consciente. No que tange à integração curricular, observou-se que, na instituição pesquisada, a mesma acontece, seja de maneira pontual, fragmentada e/ou isolada no espaço individual, espaço sala de aula, na relação disciplina, professores, estudante, ou na relação entre os pares da mesma área de conhecimento, ou dentro de projetos, a exemplo do Projeto Profissional Integrado. Para efeitos da análise, considerou-se que os interlocutores trabalham no mesmo contexto pedagógico, em uma instituição com a proposta de verticalização da educação e, em que a centralidade é o currículo integrado.

**Palavras-chave:** Trabalho Pedagógico. Educação Profissional e Tecnológica. Currículo Integrado. Integração Curricular.

## Abstract

### **CURRICULAR INTEGRATION AND PEDAGOGICAL WORK: an analysis based on the speeches of professors at the IFFar *Campus* Júlio de Castilhos**

**AUTHOR:** Silvia de Siqueira

**ADVISIOR:** Profa. Dra. Liliana Soares Ferreira

This dissertation is part of the education and work theme, in the LP1 Research Line: Policies and Management in Professional and Technological Education of the Graduate Program in Professional Education of the Colégio Técnico Industrial de Santa Maria - CTISM / UFSM. It was carried out within the scope of Kairós - Study and Research Group on Labor, Education and Public Policies. It started from the following problematization: based on the speeches of professors at the Júlio de Castilhos *Campus*, does the curricular integration in Vocational and Technological Education in High School integrated into the Technical Course in Agriculture at the Federal Farroupilha Institute present demands for pedagogical work? The general objective of this research was to analyze, from the speeches of teachers, the extent to which curricular integration in Vocational and Technological Education in Secondary Education integrated into the Technical Course in Agriculture at the Federal Farroupilha Institute, *Campus*: Júlio de Castilhos presents demands for Pedagogical Work. This major objective was broken down into specific objectives: 1) To present the historicity of the curricular proposals for Professional and Technological Education; 2) Investigate how curricular policies for EFA produce meanings of curricular integration and impact the pedagogical work of teachers; 3) Produce data on curricular integration, based on the selection of academic production from the repositories of theses and dissertations of the main institutions of Higher Education that offer Postgraduate courses in Rio Grande do Sul; 4) Discursively analyze the data produced and its relation (s) and demands for the teachers' pedagogical work, based on the speech of these subjects. Under the methodological perspective, the preparation of the dissertation resulted from a study organized in the following phases: 1) study in productions (texts in periodicals and books) on curriculum, integrated curriculum and EFA; 2) analysis of the movements of meanings in dissertations in postgraduate studies in Rio Grande do Sul on the subject; 3) elaboration of arguments based on these studies; 4) analysis of these arguments, having as reference, once again, the Analysis of Movements of Senses, methodological elaboration of the research group in which we work; 5) systematization in the form of writing this text. Pedagogical work is the amalgam that allows the integration of the curriculum, but goes further, it enables the production of knowledge by the subjects of the school. And this requires knowing the concepts of curriculum and integration in depth, visualizing and understanding its historicity, conditions of production. Thus, it is possible to choose, to move pedagogically in order to produce knowledge with students, transcending the highly publicized specialized "workforce preparation", proposing an education for and through work, in a responsible and conscious manner. Regarding curricular integration, it was observed that, in the researched institution, the same happens, whether in a punctual, fragmented and / or isolated way in the individual space, classroom space, in the discipline, teachers, student, or in the relationship among peers in the same area of knowledge, or within projects, for example Integrated Professional Project. For the purposes of the analysis, it was considered that the interlocutors work in the same pedagogical context, in an institution with the proposal of vertical education, and in which the centrality is the integrated curriculum.

**Keywords:** Pedagogical work. Professional and Technological Education. Integrated Curriculum. Curricular Integration.

## Lista de Figuras

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Mediação do Trabalho Pedagógico.....   | 15  |
| Figura 2 – Rosas vermelhas.....   | 20  |
| Figura 3 - Entardecer na UFSM .....   | 21  |
| Figura 4 – Cravina ( <i>Dianthus chinensis</i> ).....   | 22  |
| Figura 5 – Brasas fogão a lenha.....  | 23  |
| Figura 6 – Entardecer em Júlio de Castilhos .....   | 24  |
| Figura 7 – Estrada Férrea Júlio de Castilhos .....  | 25  |
| Figura 8 – Estátua UFSM .....   | 27  |
| Figura 9 – Azaléia ( <i>Rhododendron simsii</i> ).....  | 27  |
| Figura 10 – Amor-perfeito ( <i>Viola tricolor</i> ).....  | 29  |
| Figura 11 – Múltiplos olhares: vista da CESA .....  | 30  |
| Figura 12 - Análise dialética.....  | 33  |
| Figura 13 – Movimentos da AMS .....   | 35  |
| Figura 14 – Dinâmica de análise na AMS .....  | 37  |
| Figura 15 – Alguns fatores que contribuem na evasão escolar .....   | 39  |
| Figura 16 – Abrangência do IFFar .....  | 48  |
| Figura 17: Decreto Federal n. 2.208/1997 .....  | 71  |
| Figura 18 - Concepção de currículo .....  | 73  |
| Figura 19– Evolução da categoria Trabalho Pedagógico .....  | 76  |
| Figura 20 – Trabalho Pedagógico Ingênuo e Crítico.....  | 79  |
| Figura 21 – Síntese das formulações nas teses, 2015/2018. ....  | 82  |
| Figura 22: Gênero .....   | 99  |
| Figura 23 – Docentes Efetivos do Magistério Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico por Faixa Etária e Sexo 07/2020..... | 100 |
| Figura 24 – Nuvem de palavras para concepção de currículo .....   | 108 |
| Figura 25 – Dificuldades referentes ao Currículo Integrado. ....  | 115 |
| Figura 26 – Percurso da integração curricular.....  | 116 |
| Figura 27 – Exemplos de formas de integração no IFFar.....  | 117 |
| Figura 28 - Ocorre Integração Curricular no IFFar? .....  | 119 |

## Lista de Quadros

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1– Trajetória formativa .....                                  | 19  |
| Quadro 2 – Políticas para a EPT 2004/2017.....                        | 52  |
| Quadro 3 - Linha de evolução dos estudos curriculares .....           | 58  |
| Quadro 4 - Concepções de currículo no primeiro período .....          | 59  |
| Quadro 5 - Concepções de currículo no segundo período.....            | 61  |
| Quadro 6 - Concepções de currículo no terceiro período .....          | 63  |
| Quadro 7 - Concepções de currículo no quarto período.....             | 64  |
| Quadro 8 - Principais referências em 1990 no campo do currículo ..... | 66  |
| Quadro 9 - Concepções de currículo nos quinto e sexto períodos.....   | 67  |
| Quadro 10 - Concepções de currículo nos quinto e sexto períodos.....  | 67  |
| Quadro 11- Base de pesquisa para os descritores.....                  | 91  |
| Quadro 12 - - Número de professores por gênero no RS .....            | 99  |
| Quadro 13 – Fragmentos discursivos .....                              | 125 |

## Lista de Gráficos

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Evolução dos índices acadêmicos 2016/2019 .....                         | 43  |
| Gráfico 2 – Índices de aprovação 2016/2019 .....                                    | 44  |
| Gráfico 3 – Índices de reprovação 2016/2019 .....                                   | 45  |
| Gráfico 4 - Pesquisa com base nos descritores – Repositório PPGEPT, Ano 2017 .....  | 93  |
| Gráfico 5 - Pesquisa com base nos descritores – Repositório PPGEPT, Ano 2018.....   | 94  |
| Gráfico 6 - Pesquisa com base nos descritores – Repositório ProfEPT, Ano 2019 ..... | 95  |
| Gráfico 7 - Dissertações 2017 - 2019 .....  | 97  |
| Gráfico 8 -Faixa Etária .....   | 100 |
| Gráfico 9 - Nível de Formação dos professores .....                                 | 101 |
| Gráfico 10 - Ano de Ingresso no IFFar.....  | 102 |
| Gráfico 11 - Experiência como professor anterior ao IFFar .....                     | 103 |

## Lista de abreviaturas e Siglas

|         |  |
|---------|--|
| CEFET   | Centro Federal de Educação Tecnológica                                   |
| CTISM   | Colégio Técnico Industrial de Santa Maria                                |
| CI      | Currículo Integrado  |
| EBPTT   | Educação Básica, Profissional, Técnica e Tecnológica                     |
| EMI     | Ensino Médio Integrado   |
| EP      | Educação Profissional  |
| EPT     | Educação Profissional e Tecnológica                                      |
| IC      | Integração Curricular  |
| IES     | Instituição de Ensino Superior   |
| IFFar   | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha          |
| IFRS    | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul |
| IFSul   | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense     |
| PPGEPT  | Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica         |
| RS      | Rio Grande do Sul  |
| TP      | Trabalho Pedagógico  |
| UFSM    | Universidade Federal de Santa Maria                                      |
| UNED    | Unidade Descentralizada de Ensino  |
| UNICRUZ | Universidade de Cruz Alta  |
| USAID   | Agency Interantional Development   |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 14  |
| <b>CAPÍTULO 1 - MEMÓRIAS FORMATIVAS</b> .....  | 19  |
| 1 SILVIA, O SUJEITO QUE PESQUISA .....   | 19  |
| 1.1 Partes de mim.....   | 19  |
| 1.1.2 Memórias transitórias .....  | 21  |
| 1.1.3 Um início.....   | 22  |
| 1.1.4 Buscando uma identidade.....   | 22  |
| 1.1.6 Encontros .....  | 25  |
| 1.1.7 O sujeito que pesquisa.....  | 28  |
| 1.2 Sujeito/Objeto/Pesquisa - Justificativa .....  | 31  |
| <b>CAPÍTULO 2 – PERCURSO DA PESQUISA</b> .....   | 32  |
| 2 APORTES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS .....   | 32  |
| 2.1 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....   | 38  |
| 2.2 LÓCUS DA PESQUISA .....  | 47  |
| <b>CAPÍTULO 3 - HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b> .....   | 49  |
| 3.1 HISTORICIDADE DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA <i>CAMPUS</i> JÚLIO DE CASTILHOS.....   | 52  |
| <b>CAPÍTULO 4 - PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b> .....  | 57  |
| 4.1 ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE CURRÍCULO NA HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO .....   | 57  |
| 4.2 CURRÍCULO NA EPT: OLHARES DA INTEGRAÇÃO A PARTIR DAS LDBS NO BRASIL .....  | 69  |
| <b>CAPÍTULO 5 - TRABALHO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT</b> .....   | 75  |
| 5.1 TRABALHO PEDAGÓGICO: TEXTOS E CONTEXTOS.....   | 75  |
| 5.2 TRABALHO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT .....   | 83  |
| <b>CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS: DIFERENTES POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO DA TEMÁTICA ESTUDADA</b> .....        | 89  |
| 6.1 A TEMÁTICA DE PESQUISA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO RIO GRANDE DO SUL..... | 90  |
| 6.2 ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS NOS DADOS PRODUZIDOS COM A PESQUISA .....   | 98  |
| 6.2.1 Concepção de Currículo na perspectiva dos professores .....  | 108 |
| 6.2.2 Currículo integrado nos discursos dos interlocutores da pesquisa .....   | 112 |
| 6.2.3 Percepção de Integração Curricular no IFFar nos discursos dos interlocutores da pesquisa .....                               | 116 |
| 6.2.3.1 Considerações dos interlocutores da pesquisa quanto à integração curricular no IFFar .....                                 | 120 |
| 6.2.3.2 Integração Curricular: parcialmente .....  | 121 |
| 6.2.3.3 Integração Curricular: evidência no IFFar, segundo os interlocutores da pesquisa.....                                      | 123 |
| 6.2.4 O trabalho pedagógico e a integração curricular com base nos dados produzidos com a pesquisa .....                           | 127 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 131 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....  | 135 |
| <b>ANEXO A</b> – Autorização Institucional .....   | 151 |
| <b>ANEXO B</b> – Instrumento de produção de dados .....  | 152 |

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se na LP1: Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria (CTISM/UFSM). A pesquisa e a escrita foram realizadas no âmbito do Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Educacionais/UFSM.

O *corpus* desta pesquisa tem sua base na integração curricular para a Educação Profissional e Tecnológica, investigando sobre as possíveis demandas<sup>1</sup> para o trabalho pedagógico dos professores no Ensino Médio Integrado, no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Júlio de Castilhos. Partiu-se da seguinte problematização: **com base nos discursos<sup>2</sup> de professores do *Campus* Júlio de Castilhos, a integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio Integrado no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Farroupilha apresenta demandas para o trabalho pedagógico?** Entendeu-se ser importante compreender como estes discursos se constituem no contexto das políticas públicas, em que o currículo não é neutro, “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA, SILVA, 2009, p. 8). E, não obstante, considerando o contexto social, econômico e político, pode-se observar que o mesmo ora é integrado, ora desintegrado, como se argumentará no texto.

Procurou-se também explicitar Trabalho Pedagógico (TP) não somente como trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as), mas como categoria, estudada e aprofundada pela Dra. Liliana Soares Ferreira e categoria central dos estudos desenvolvidos pelo Kairós -Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas/UFSM. Considerando as implicações entre trabalho pedagógico e currículo integrado, no decorrer do texto, será aprofundada tal relação.

Trabalho Pedagógico é uma categoria central para o entendimento da profissão dos professores. Trata-se de “explicar e entender trabalho pedagógico supondo-o como singular e fundamental na explicação, não somente de qual é e como acontece o trabalho dos professores, mas também resgatando sentidos desse trabalho específico” (FERREIRA, 2018, p. 592). Aqui, assume-se que o trabalho pedagógico objetiva produção de conhecimento, “o

---

<sup>1</sup> Neste contexto, a palavra “demanda” está entendida e/ou expressa no sentido de necessidade.

<sup>2</sup> Discursos são “enunciados organizados e expressos pelos sujeitos, mediante uma intencionalidade, um objetivo em relação aos interlocutor(es), preestabelecido e teleologicamente elaborado, porque antecipam reações, compreensões, interações a serem alcançadas por meio da organização expressiva da linguagem” (FERREIRA, 2020, p. 04).

qual está influenciado pelos mecanismos da sociedade capitalista, pelas relações que ocorrem no âmbito da escola e entre professores e estudantes” (ZIMMERMANN, 2017, p. 33). Entretanto, o ensinar e aprender compõem uma totalidade mediada por múltiplos saberes compartilhados. Zimmermann (2017, p. 70) afirma que, “Essas aprendizagens, que constituem o trabalho pedagógico, passam pelas relações estabelecidas entre alunos, e também entre professores”, como ilustra a Figura 1.

**Figura 1 - Mediação do Trabalho Pedagógico**



Fonte: SIQUEIRA, 2020.

Nessa perspectiva, uma das concepções de TP, como afirma Ferreira (2018, p. 605), diz respeito ao

[...] trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só possa ser entendido como trabalho pedagógico, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas. (FERREIRA, 2018, p. 605).

Entretanto, a produção de conhecimento não é exclusiva do espaço e tempo da sala de aula ou somente mediado pelos professores. É realizado também “[...] por sujeitos que não estão na condição de professores. Esses sujeitos, então, produzem conhecimento, interagem entre si e com outros sujeitos inseridos em um dado contexto” (VEDOIN; FERREIRA, 2017, p. 77).

Antes de adentrar na temática, optou-se por descrever o conceito e os vocábulos “currículo” e “integração”, com subsídio de diferentes autores que estudam sobre a temática: Apple (2006), Arroyo (2013), Beane (2002), Ciavatta (2012), Sacristán (2013), Silva (2019). Vale ressaltar que cada descrição, com as quais se mantém interlocução, foi cunhada em espaço e tempo históricos e políticos distintos.

No sentido de compreender a dimensão e a totalidade que compõem a integração curricular, faz-se necessário entender as partes em si. Na perspectiva de Bernstein (1996), integração na educação pode ser considerada a “parte” comum de uma determinada disciplina em relação às demais. Então, integração refere-se à interação entre o Ensino Básico (propedêutico) e à Educação Profissional, não como distintos e/ou fragmentados, como uma formação completa em que o conhecimento de fato seja a prioridade educativa, e não somente o conjunto de disciplinas e conteúdos sedimentados.

Por sua vez, Beane (2002, p. 30) apresenta as dimensões da integração curricular, como integração das experiências, no âmbito social, do conhecimento e como uma concepção curricular.

A integração curricular como uma teoria da concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização de um currículo em torno de problemas e de questões significativas, identificadas em conjunto por educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas (BEANE, 2002, p. 30).

Isto posto, pensar sobre o currículo integrado é reconhecer que este é um campo de estudo em que não há neutralidade, devido às ações teóricas, políticas e ideológicas, que implicam nas escolhas de conhecimentos e conteúdos que deverão ser objeto da aula. Também, há de se considerar um território conflituoso, antagônico e controverso em sua intencionalidade.

Para além de compreender os vocábulos, de forma separada, neste estudo, o sentido/significado que os termos mobilizam permite momentaneamente sistematizar e percorrer as diferentes concepções do currículo. Trata-se de evidenciar mais que uma mera visão ingênua e descontextualizada, pois muito se discute sobre currículo e integração como conceitos, definição ou concepção, sem evidenciar a sua historicidade. E, reitera-se: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2019, p. 15). Ainda, para o autor, tal seleção procura justificar o porquê de optar por um determinado conhecimento em vez de outro. Nesse sentido, para além da seleção de conteúdo, primeiramente, é necessário considerar que tipo de formação é almejada com a escolha de um currículo.

Considerando-se esses pressupostos, a escolha desta temática de pesquisa para este momento da minha vida acadêmica justifica-se pela vivência e estudos no campo do currículo, durante a graduação. Nesta trajetória, algumas inquietações desacomodavam

diariamente no espaço sala de aula, tanto como estudante, quanto como professora. Passei a considerar que pensar o currículo como algo trivial ou meramente um conceito desgastado não procede porque “[...] o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos [...]” (SILVA, 2019, p. 40). Então, cabe questionar “de quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma?”. Diante de tais questionamentos, currículo e conhecimento estão imbricados no sentido de que ambos passam por descrever quem “somos”. Conhecimento é algo particular e subjetivo inerente a cada um. Porém, no contexto educativo para pensar um currículo “comum”, vislumbrar o tipo de formação que se deseja para os estudantes é primordial. Então, a escolha da temática justifica-se pela possibilidade de se investigar o currículo integrado e integração curricular no *locus* de produção, possibilitando compreender texto e contexto.

Sob a perspectiva metodológica, a elaboração da dissertação é resultante de estudo organizado nas seguintes fases: 1) estudo em produções (textos em periódicos e livros) sobre currículo, currículo integrado e EPT; 2) análise dos movimentos de sentidos<sup>3</sup> em dissertações na pós-graduação gaúcha sobre o tema; 3) elaboração de argumentos com base nestes estudos; 4) análise destes argumentos, tendo por referência, mais uma vez, a técnica de análise dos movimentos de sentidos, elaborada pelo grupo de pesquisa em que se trabalha; 5) sistematização sob a forma de escrita deste texto.

Essa pesquisa teve como objetivo geral: **analisar, a partir dos discursos de professores, em que medida a integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio Integrado no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Farroupilha, Campus Júlio de Castilhos, apresenta demandas para o Trabalho Pedagógico**. Desmembrou-se esse objetivo maior em objetivos específicos: 1) Apresentar a historicidade das propostas curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica; 2) Investigar como as políticas curriculares para a EPT produzem sentidos de integração curricular e impactam o trabalho pedagógico dos professores; 3) Produzir dados sobre a integração curricular, a partir da seleção da produção acadêmica dos repositórios de teses e dissertações das principais instituições de Ensino Superior que ofertam Pós-graduação em EPT no Rio Grande do Sul; 4) Analisar discursivamente os dados produzidos e sua(s) relação(ões) e demandas para o trabalho pedagógico dos professores, com base no discurso desses sujeitos.

---

<sup>3</sup> Técnica quem vem sendo desenvolvida no âmbito do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Educacionais.

Considerando os objetivos supracitados busca-se encontrar evidências que fomentem a discussão sobre a temática proposta, e visualizar como se articula a integração curricular imbricada no trabalho pedagógico realizado na Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, objetiva-se encontrar sentidos no que vem sendo produzido e tematizado pelos pesquisadores da área da Educação sobre o tema da pesquisa.

Partindo desta estruturação, ciente de que os capítulos estão articulados entre si, apresenta-se o texto, organizado em seis capítulos.

Após a introdução, que aborda a temática, problematização, objetivos e justificativa da pesquisa, inseriu-se o Capítulo 1, “Memórias formativas”, no qual se descrevem os vínculos entre a pesquisa e a pesquisadora. A seção com o subtítulo “Silvia, o sujeito que pesquisa” está subdividida em partes que refazem o percurso formativo da pesquisadora, desde o ingresso no Ensino Básico até o presente momento, o sujeito que pesquisa. Essa seção finaliza-se com a justificativa da pesquisa. O Capítulo 2, “percurso da pesquisa”, Aportes teóricos-metodológicos, apresenta duas subseções: descrição dos sujeitos da pesquisa e lócus da pesquisa, esta com a finalidade de situar o contexto da pesquisa. O Capítulo 3 trata da historicidade da Educação Profissional e Tecnológica. Nele, narra-se a história da EPT, no contexto das políticas públicas para a Educação Profissional. Também, delinea-se a historicidade do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Júlio de Castilhos.

O Capítulo 4, “Propostas Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica”, é composto pelo item 4.1, “Elaboração do conceito de currículo na historicidade da educação”, e 4.2, “currículo na EPT: olhares da integração a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação no Brasil”, ambos caracterizando o currículo nessa modalidade de ensino. O Capítulo 5, “Trabalho pedagógico e currículo integrado na EPT”, aborda o “Trabalho pedagógico: do que se fala?”, articulando o TP e currículo integrado na EPT.

Já o Capítulo 6, “Análise dos Movimentos de Sentidos: diferentes possibilidades de compreensão da temática estudada”, apresenta a sistematização e a análise dos dados produzidos. Seguem “Considerações Finais”, que contém um relato dos aspectos significativos pesquisados. Ciente da complexidade e momentaneidade da pesquisa, trata-se de uma síntese das percepções da pesquisadora em relação à temática abordada.

## CAPÍTULO 1 - MEMÓRIAS FORMATIVAS

### 1 SILVIA, O SUJEITO QUE PESQUISA

#### 1.1 Partes de mim

Poderia iniciar esta seção de diferentes maneiras e o primeiro pensamento articulado é: “começa escrevendo sobre como é difícil escrever”. Desculpa, neste momento, não vou acompanhar meu pensamento repetitivo, porque é hora de começar a assumir a escrita como um exercício: “o escrever é o princípio da pesquisa tanto no sentido de por onde deve ela iniciar, sem perda de tempos, quanto no sentido de que é o escrever que a desenvolve, conduz, disciplina e faz fecunda” (MARQUES, 2006, p. 12).

Não sei de fato como as histórias de si começam, partindo da concepção cultural e romantizada da humanidade, provavelmente minha “História de Vida” começa com o encontro de um homem e uma mulher (meus pais). Encontram-se em um espaço de tempo, dividem momentos e afinidades, se unem pelos sagrados laços matrimoniais. Algo corriqueiro e natural para o ano de 1977. Certamente não poderei narrar estes fatos com maior eloquência por não existir, e não existindo, seria uma história fictícia. Muito do imaginário das histórias contadas pelos pais também o é, porque acredito que nenhum pai ou mãe passa ileso sem a tradicional e clichê pergunta: como vocês se conheceram? Para a qual contam reiteradamente sua história.

Na tentativa de entender como começa a nossa história, a minha história não começa com “era uma vez”... Mas, sim! No dia oito de novembro, às sete horas e quinze minutos da manhã, surgi no mundo, sob o signo de Escorpião. Sim, optei por demarcar o meu signo, assim, caso minha narrativa de vida subsumir entre memórias e anseios, de antemão, já declaro: “a culpa é do meu signo” (risos).

Então, aqui começa a história de Silvia de Siqueira, natural de Júlio de Castilhos, uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul. A seguir, socializo dados sobre as escolas e instituições que frequentei (quadro 1) com as etapas da formativas, foram as seguintes:

**Quadro 1**– Trajetória formativa

| Ano       | Modalidade de Ensino                            | Instituição/cidade   |
|-----------|---|--|
| 1987      | Jardim de Infância                              | Prefeitura Municipal de Júlio de Castilhos/RS                            |
| 1988/1996 | Ensino fundamental                              | Escola Estadual Américo Reginatto, Júlio de Castilhos/RS                 |
| 1997/2000 | Ensino Médio                                    | Colégio Cenecista Élio Salles, Júlio de Castilhos/RS                     |
| 2005/2007 | Técnico Agrícola com habilitação em Zootecnia   | Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, de São Vicente do Sul/RS |
| 2010/2012 | Técnico Enfermagem                              | Estadual de Educação Professor Annes Dias, Cruz Alta/RS                  |
| 2013/2014 | Bacharelado em Sistemas de Informação           | Instituto Federal Farroupilha, Júlio de Castilhos/RS                     |
| 2014/2017 | Licenciatura em Ciências Biológicas             | Instituto Federal Farroupilha, Júlio de Castilhos/RS                     |
| 2018/2020 | Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica | CTISM/UFSM, Santa Maria/RS   |

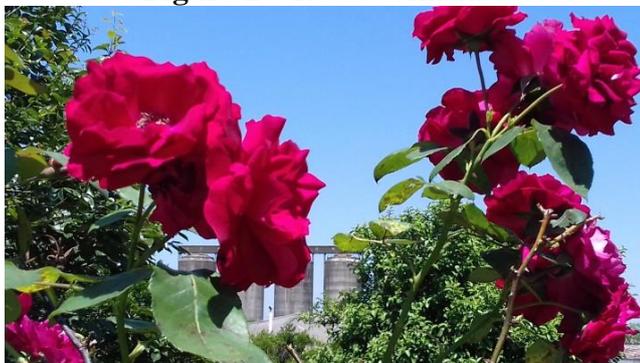
|           |   |                 |
|-----------|---|-----------------|
| 2019/2020 | Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos | IFRN, Natal/RN. |
|-----------|---|-----------------|

Fonte: SIQUEIRA,., 2020.

### 1.1.1 Primeira memória

1987 – Jardim de Infância: Iniciei minha trajetória acadêmica em 1987, aos cinco anos de idade, no Jardim de Infância. Como criança sempre achava um nome estranho, o que significa um “jardim de infância”? Se jardim é o lugar que tem flores, e infância se refere à criança, então, para a Silvia criança, havia explicação: era o lugar único, mágico, de belas flores (Figura 2), nenhuma igual, mas de um perfume único, porque as flores não competem, não são mais ou menos alguma coisa.

**Figura 2 – Rosas vermelhas**



Fonte: SIQUEIRA, 2020.

O jardim só é um jardim, porque ele aceita e se integra com a diversidade. Não existe perfeição ou imperfeição, é o que é, porque, na natureza, tudo é harmônico. Um pensamento ingênuo de criança, talvez! Mas, real e verdadeiro, porque é ser criança, vivendo a plenitude da criatividade, em um mundo das suas descobertas e novidades, e não em itinerários formativos.

1988/1996 - Ensino fundamental: Não é o começo em que tudo começa, mas etapa de alfabetização, importante e até vista com certo ou total orgulho na visão dos pais, “Meu filho(a) está na 1º série!” Porém, naquela época, para ingressar no Ensino Fundamental (1º grau), a idade mínima era sete anos completos na data da matrícula, em conformidade com o art. 19, da Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar: “Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos” (BRASIL, 1971).

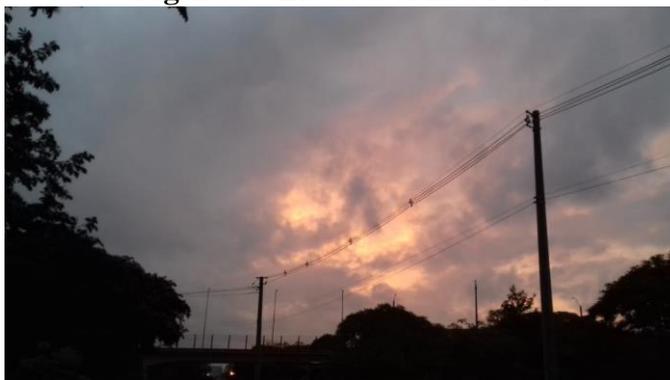
Eis uma evidente desvantagem de ser escorpiana. Até novembro eu teria seis anos, tinha o parecer de apta a ingressar na primeira série, e na legislação havia o precedente que cada instituição poderia flexibilizar o ingresso de alunos menores de sete anos, com condições de acompanhar a série. Era o que constava no inciso 1º, do art. 19, que orientava as matrículas de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório. Por isso, devido à Lei, ingressei no Ensino Fundamental sem idade mínima exigida.

Destaco este meu primeiro contato com a educação formal na escola, mesmo que contrário ao que a legislação vigente recomendava ser a idade adequada para o início da alfabetização. Então, cabe a pergunta: o que é idade “certa” para alfabetização? Considerando o Brasil um país que não tem um *continuum* em investimento em Educação, embasa as políticas públicas e legislação em conformidade com o cenário político e econômico, resultando em políticas fragmentadas e desconexas que atendem a interesses, à formação e à qualificação profissional, muitas vezes, negligenciando a Constituição Federal, que garante igualdade de direitos à educação a todos.

### 1.1.2 Memórias transitórias

1997/2000 - Ensino Médio: Realizei o Ensino Médio no Colégio Cenecista Élio Salles, em Júlio de Castilhos/RS. Esta época da escolarização foi uma das estranhas e complexas, como um entardecer (Figura 3), uma fase de transição entre o dia e a noite, no qual um ciclo precisa findar, para um novo iniciar. E por esta transitoriedade do tempo, talvez assim como para a maioria dos adolescentes, foi a fase mediada pelas pressões de escolhas para um futuro distante e incerto.

**Figura 3** - Entardecer na UFSM



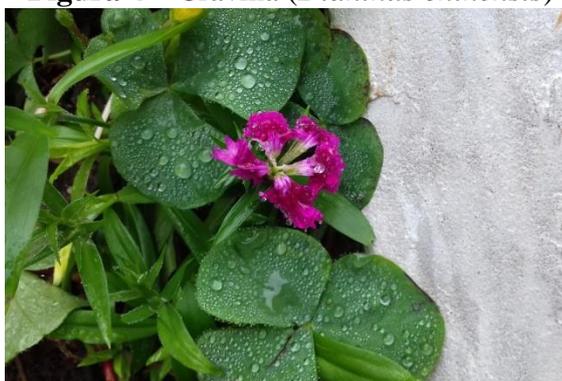
Fonte: SIQUEIRA, 2019.

### 1.1.3 Um início

2005/2007 Técnico Agrícola: ingressei no Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia, subseqüente ao Ensino Médio no Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, de São Vicente do Sul/RS.

Trabalhei na área por determinado período, porém sempre carreguei uma inquietação, sabendo que o mundo proporciona muitas possibilidades, e, talvez, a vontade de aprender mais. Esses sentimentos e inquietudes acabaram me levando por outros caminhos, como gotas de água em uma folha. Não é a mesma folha, tão pouco a mesma água (Figura 4), sempre novas escolhas, outros processos formativos, em um processo dialético.

**Figura 4** – Cravina (*Dianthus chinensis*)



Fonte: SIQUEIRA, 2018.

### 1.1.4 Buscando uma identidade

2010/2012 - Técnico Enfermagem: Este processo formativo foi realizado no Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias, Cruz Alta/RS. Momento singular, de um regaste afetivo. Minha escolha por este campo de ensino se deu por recordações e lembranças das histórias narradas pela minha avó na infância. Em 1939, ela saiu de casa e foi morar no Hospital Brasilina Terra, em Tupanciretã, para trabalhar. Importante lembrar que a cultura da época era impregnada da ideia que a mulher era destinada a um fim, qual seja o casamento e os cuidados do lar. Inconformada com o destino que lhe esperava, optou por reinventar a sua história. Minha avó foi responsável pela minha criação e de minhas irmãs. Após o divórcio dos meus pais, tive uma ligação emocional com ela que não sei explicar com palavras, e nem me arrisco a rotular tal sentimento, só sentir. Em 2006, após seu falecimento, tenho a sensação que uma parte da minha vida se foi para algum lugar distante, provavelmente e porque, como

a maioria das pessoas, não se é ensinado a lidar com a morte, tão pouco com a sensação de perder alguém.

Então, depois de um tempo, fui seduzida pela ideia de fazer um curso na área da saúde, e fui me aventurar em novas descobertas, desafios, seguindo o fluxo normal de um curso, até o estágio obrigatório. A vida dentro de um hospital é uma experiência ímpar. Acredito que foi a primeira vez que pude olhar para o ser humano como algo real. Nesse momento, minha concepção de “força e fraqueza” começou a se transformar.

O tempo foi passando e, quase no final do estágio, requisito obrigatório para conclusão e obtenção do diploma, foi o momento mais estranho e difícil, uma vez que não me sentia confortável em perceber que um hospital é uma instituição que visa a um atendimento humanizado para seres humanos. Portanto, não é um lugar como a exemplo de uma oficina, em que você leva seu carro, entrega para o mecânico, deixa lá, troca-se peças, realiza consertos, faz a manutenção, e depois devolve ao dono. Algumas questões começaram a me incomodar profundamente, e pensava muito sobre qual tipo de ser humano e profissional eu estava prestes a ser, talvez por falta de maturidade.

Eu tinha duas escolhas: me encaixar ou desistir. Todavia, o “me encaixar” (Figura 5) reanimar ou fogo em brasa, estava indo contra tudo que acredito, percebi que não era válido para aquela Silvia. Assim eu desisti. O senso comum reproduz um discurso que “desistir é para os fracos”, acredito que é o inverso: até para ser fraco, você precisa ser forte. E, desta maneira, encerrei este capítulo da minha vida.

**Figura 5** – Brasas fogão a lenha



Fonte: SIQUEIRA, 2020.

### 1.1.5 Os recomeços

2013/2014 - Bacharelado em Sistemas de Informação: após a democratização e expansão da Rede Federal de Educação, em Júlio de Castilhos, foi instalado o Instituto Federal Farroupilha. Minha primeira matrícula na Instituição foi no curso de SI. No primeiro semestre tive a oportunidade de ser bolsista de um programa de extensão de inclusão digital na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade. Meu primeiro contato com a docência. Desafiador, sair da condição de aluna e estar na posição de professora é uma responsabilidade. Apesar de ter medo, aceitar era a única forma para conseguir me manter estudando, já que os recursos financeiros não eram muitos. Então, para além do conhecimento específico da área, fui estudando didática por minha conta, porque o curso era bacharelado não tinha disciplinas voltadas para área da Educação.

Conversava com professores, solicitava referências de literatura da área, e fui caminhando. E algo em mim começava a fazer sentido. O projeto era realizado uma vez por semana na instituição. Durante a semana preparava a aula, planejava metodologias, e ficava contando horas, minutos e segundos para o dia chegar e pôr em prática. Confesso que, até o momento, não tenho certeza de que, de fato, se ensina algo para alguém, ou se ajuda a burilar o conhecimento, aprendia muito a cada aula. Não sei se vontade ou desejo de ocupar este lugar de ser e/ou estar “professor(a)” foi surgindo, lembrava (não sei onde ouvi a frase) “ser professor é um dom” e me perguntava onde estava o meu. Entretanto, como uma árvore solitária na paisagem, essas palavras conflitavam nos meus pensamentos (Figura 6).

**Figura 6** – Entardecer em Júlio de Castilhos



**Fonte:** SIQUEIRA, 2014.

No segundo semestre do Curso, surgiu a possibilidade de uma bolsa no Programa de Formação Inicial e Continuada PROEJA FIC. Concorri à bolsa e fui contemplada. Defino esta fase como “fora da caixa”, porque comecei a perceber que a vida acontece longe da zona de

conforto, e queria vivenciar experiências diferentes. No começo não tinha a real dimensão da Educação de Jovens e Adultos, também não compreendia o porquê de muitos professores serem resistentes em trabalhar nessa modalidade, com diferentes discursos. Fui analisando os discursos e observando que quanto maior a titulação do professor, maior era a resistência. Na minha cabeça, e com certa ingenuidade da época, quanto mais qualificada a pessoa fosse, “melhores” condições de trabalhar nas diferentes áreas. Depois de muita reflexão concluí que uma das belezas do ser humano é aprender, e se eu não tinha a tal “vocação” para ser professora, eu podia estudar, aprender, trabalhar as minhas dificuldades, e decidi pela Licenciatura em Ciências Biológicas.

#### 1.1.6 Encontros

2014/2017 - Licenciatura em Ciências Biológicas. Através de transferência interna migrei para o curso de licenciatura. Foi onde tudo começou a ganhar dimensão e sentido na minha trajetória formativa. Disciplinas, laboratórios, estágios, projeto de iniciação científica, tudo foi ficando vivo, real. Quatro anos muito intensos. Às vezes, dava a impressão que faltavam horas em um dia para estudar. Outras vezes, a sensação de completude era tão intensa e positiva, que não tinha vontade de dormir para aquele sentimento não passar, e, com isso, poder vivenciar o significado e o sentido de existir e de existência.

Nesta etapa, me permiti vivenciar as possibilidades que uma formação acadêmica pode ofertar. Trilhar uma caminhada é como percorrer uma estrada ferroviária (Figura 7), não se tem uma visão clara de quem e/ou o que somos?

**Figura 7** – Estrada Férrea Júlio de Castilhos



Fonte: SIQUEIRA, 2020.

E, talvez, isso não tenha uma resposta pontual e acabada. Se a vida é um fluir, tudo vai se “moldando”, basta não ser resistente. Apesar de não ter uma resposta para quem sou, isso nunca me preocupou, porque o “fazer o que todo mundo faz” é um discurso que nunca me alimentou. Aqui, me permito pôr em dúvida os discursos maternos como: “você não é todo mundo!”, aplicados em diferentes situações para demarcar limites e/ou demarcar diferenças entre certo/errado. Não se tratam de somente frases de permissão, negação, aceitação ou reprovação de um momento. Para mim, de alguma maneira, sempre ressoaram, não no sentido de assujeitamento<sup>4</sup>, ou de demarcação de uma diferença, como expansão no existir. Dessa forma, fui atrás de experiências acadêmicas diferentes. Participei de projetos, ora mais assentados na área específica do Curso de Licenciatura, ora na área mais geral, a Educação.

Então, me inseri em um projeto de pesquisa na área de Educação, com a temática da pesquisa voltada para o currículo. Este foi meu primeiro contato com a pesquisa de maneira formal. Considero a Iniciação Científica um mundo de infinitas possibilidades. Nele, temáticas, objetos de pesquisa, pesquisa e pesquisar tornam-se um com o todo. Lógico, essa condição não torna melhor uma pessoa, pior ou diferente dos demais, torna vivo, e o mundo ao entorno fica com cores vivas e brilhantes.

2018/2020 - Mestrado em Educação Profissional e Tecnológico. Foi minha primeira tentativa, mais no sentido de vivenciar a experiência de como acontecia o processo. Sempre disseram sobre as dificuldades de ingressar em um Programa de Pós-graduação. Não tinha pretensão de entrar na primeira tentativa. Tranquilamente, com empenho e determinação, fui realizando as etapas, e, no final, fui classificada. Ter chegado ao Mestrado, especificamente nesta área ligada à EPT, dando seguimento ao processo formativo iniciado em um Instituto Federal, é parte de uma construção diária para uma “criança” de uma cidade do interior ou de uma pequena cidade do RS, que já foi além das expectativas, pelas dificuldades, ora de cunho financeiro, ora por diferentes motivos, porque a vida não é uma linearidade, uma soma exata, a vida é o que é (Figura 8). O Mestrado me possibilitou ingressar no Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Educacionais, No decorrer destes dois anos, foram inúmeras experiências, aprendizagens, convivências, singulares e significativas no âmbito pessoal e profissional.

---

<sup>4</sup> Ver Ferreira (2020, p. 167, nota 07): Aplica-se “assujeitamento” como perda da condição deste sujeito conforme caracterizado no texto.

**Figura 8** – Estátua UFSM



Fonte: SIQUEIRA, 2018.

2019/2020 - Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos.

No decorrer do Mestrado, realizado na Universidade Federal de Santa Maria, vinculado ao Colégio Industrial da Instituição, fui aluna da professora Mariglei Severo Maraschin, que pesquisa e estuda EJA/PROEJA. Em algumas oportunidades ela falava sobre a sua temática de pesquisa com paixão e encantamento. As suas falas, em muitas oportunidades, me remetiam ao fato de ter sido bolsista na área e à minha experiência e memórias. Em 2019, através da professora Mariglei, que é coordenadora do polo CTISM/UFSM, da Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, conheci o Curso e, por incentivo dela, me inscrevi.

Ingressei na turma 2019/2 e finalizei 2020/2. A Especialização contribuiu no processo formativo, em todos os sentidos: pessoal, profissional e acadêmico, e adensou a compreensão de como são pensadas, organizadas e implantadas políticas públicas para Educação, como essas refletem (Figura 9) na modalidade de Educação de Jovens e adultos, a luta pela garantia de um direito à escolarização.

**Figura 9** – Azaléia (*Rhododendron simsii*)



Fonte: SIQUEIRA, 2020.

### 1.1.7 O sujeito que pesquisa

Dizem por aí que se guarda a melhor parte para o final! Bom, ainda é muito cedo para saber se esta afirmação tem veracidade. Bruno (2009, p. 82) afirma que a história é sempre contada pelos vencedores, “afinal, para se apresentar como vencedor, é preciso reconhecer a existência de um derrotado e, nesse sentido, conferir a ele um lugar na história, dar-lhe um nome e especificá-lo, ainda que seja para degradá-lo” (BRUNO, 2009, p. 82). Vencedores? Sim, vencedores! Aqui me autorizo incluir na minha narrativa, partindo de algo pontual entre sujeitos, que são parte de um processo social, assim como, “[...] certos fenômenos da natureza que se desenvolvem (até onde sabemos) independentemente da ação humana e frente aos quais, só os mais aptos sobrevivem e encontram seu lugar” (BRUNO, 2009, p. 82).

Nessa perspectiva, coloquei em relevo, no início, o fenômeno de existir, biologicamente descrito: entre a união de um óvulo e um espermatozoide, porque “o espermatozoide vencedor, aquele fecundado, derrotou outros 300 milhões de concorrentes” (AMATO, 2018). Por ter conseguido chegar a este momento, já se conseguiu avançar e vencer algumas etapas.

Para este recorte do texto, trouxe algumas impressões e vivências pessoais, que podem ou não ter contribuído no processo em formação de pesquisadora, mesmo assim, mereceram ser lembradas. Considero esta etapa de finalização do Mestrado como um florescer. Ao lançar uma pequena semente na terra, sabendo a que espécie pertence, existe uma incerteza do resultado, isso implica vários fatores, internos e externos ao desenvolvimento da mesma.

Reitero que o Mestrado foi um processo formativo intenso, apesar de que dois anos, cronologicamente, podem parecer um curto ou longo espaço/tempo. Lógico, isso não é uma regra, depende de cada sujeito. Optei pela perspectiva de ser breve, pois se vivenciam muitas “coisas novas”, outras nem tanto, dimensionam-se e se dedica este período a um objeto de estudo. Dito de outra forma, para esse momento acontecer, há um processo a percorrer, assim como ao plantar uma semente: estudos, escolhas, leituras, orientações individuais e coletivas. Todos esses fatores e outros não estão separados e/ou fragmentados se entrelaçam na totalidade, constituindo o que defino como florescer da pesquisa/pesquisadora (Figura 10). Uma definição simples e genérica: plantas são seres vivos, com quem mais se convive no decorrer da vida. Muitas vezes, não são conhecidas e/ou não são percebidas, porque se acaba tornando-as utilitárias, implicadas em uma produção de subjetividade ou simplesmente ignoradas, arrancando de seus lugares e esterilizando os ambientes.

**Figura 10** – Amor-perfeito (*Viola tricolor*)

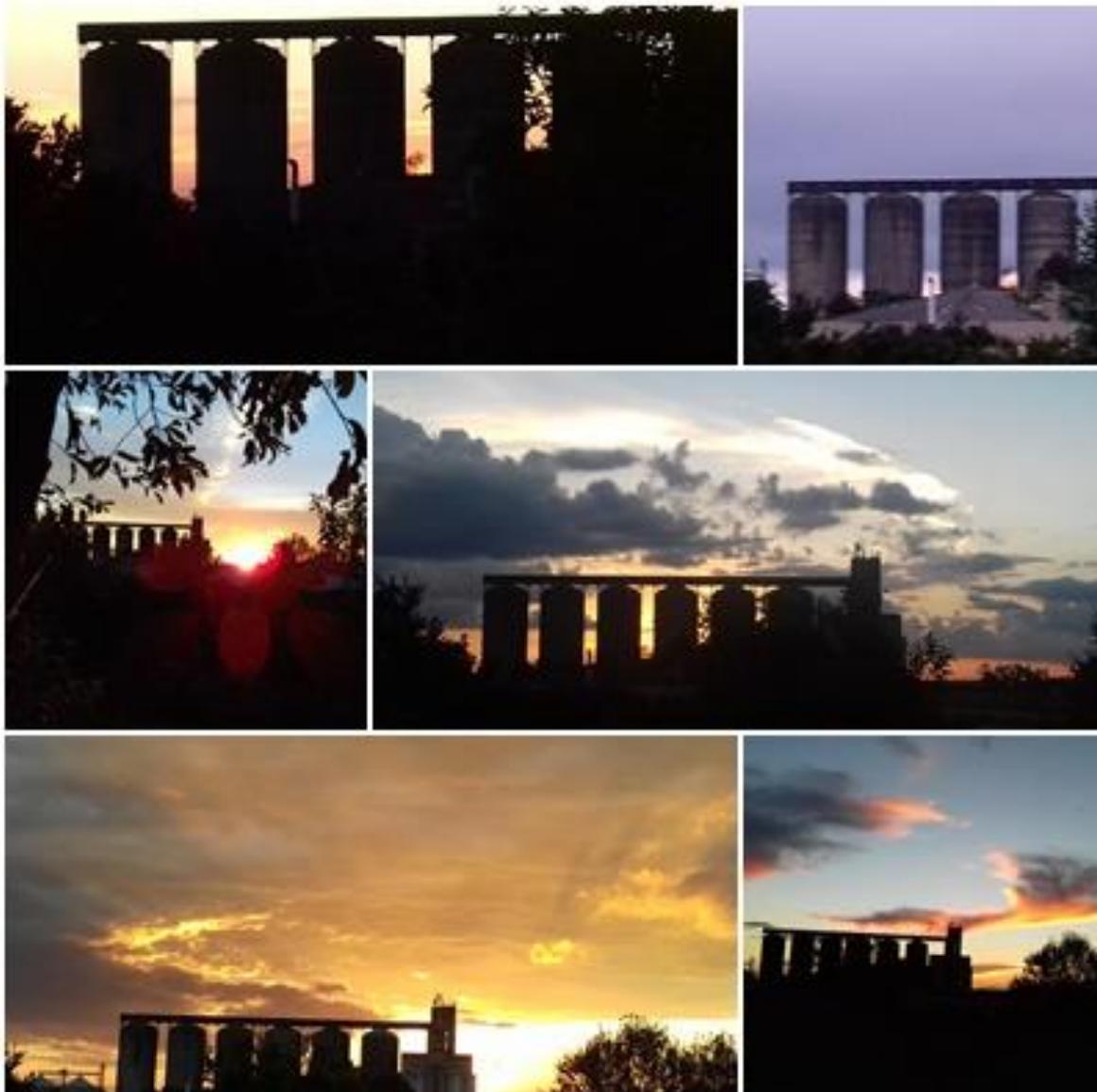


Fonte: SIQUEIRA, 2018.

Partindo desta concepção de produção de subjetividade, não pretendo fazer uma prescrição de como é ser pesquisadora ou me definir, mas trazer a minha percepção de pesquisa/pesquisadora neste momento.

A pesquisadora não se distancia da Silvia, o sujeito da pesquisa, porque separar ou definir é fragmentar a minha experiência e rotular. Chegar até este momento de finalizar o texto da dissertação requer sensibilidade de se encontrar, em meio a um conjunto de palavras, que formam frases, que constituem cada parágrafo dentro de uma seção. Para além dessa sistematização, cada página traz muito do sujeito pesquisador(a), que talvez não transpareça pela rigidez necessária de um texto acadêmico. Em suma, entregar um texto para uma banca avaliadora parece trivial ou somente cumprir uma exigência necessária para obtenção de uma titulação. Acredito que é isso e muito além, na medida em que contém um algo invisível, não materializado de forma palpável: sonhos, esperanças, sorrisos, lágrimas, dúvidas, certezas, incertezas, alguns litros de café, noites sem dormir, dias tranquilos outros nem tanto, paixão e encantamento pelo objeto de pesquisa, frustrações também, emoções e sentimentos imensuráveis, porém significativos no processo de se constituir pesquisadora (Figura 11).

**Figura 11** – Múltiplos olhares: vista da CESA<sup>5</sup>



**Fonte:** SIQUEIRA, 2020.

Importante destacar que, para o mesmo lugar, a visão nunca será a mesma, como pesquisa/pesquisador não é um conceito circunscrito e determinado: para cada momento, uma percepção, um aprendizado, como rotas de reconhecimento no processo formativo.

---

<sup>5</sup> Companhia Estadual de Silos e Armazéns (CESA), unidade Júlio de Castilhos/RS, localizada na entrada do município, fundada em 1952.

## 1.2 Sujeito/Objeto/Pesquisa - Justificativa

Carregar para dentro do texto acadêmico a historicidade de Silvia, trajetões e trajetórias formativas foi um exercício interessante, permitiu buscar e reviver memórias primevas desde a alfabetização até este momento. Bem, “Por que não falar a verdade?” Como encontrei esta pergunta em um texto (CAVALHEIRO, 2004, p. 117), optei por não correr riscos e citá-lo. Seguindo, a verdade é que escrever sobre si e/ou expor parte da vida nem sempre é confortável. Tenho uma história de vida similar à de muitas pessoas que nasceram e nascem em condições semelhantes, porém cada um tem experiências e vivências distintas. Nesse lugar e tempo, como uma profissional na área da Educação, compreendo a importância deste estudo, uma vez que o mesmo produz impactos educacionais significativos, que refletem diretamente no trabalho pedagógico.

Nesse viés de compreensão, este trabalho justifica-se por três elementos “sujeito/objeto/pesquisa”, e este conjunto está imbricado na relevância social, pessoal e profissional. Social, porque o “currículo é o local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais” (SILVA, 2019, p. 40). Quanto à questão pessoal, decorre de um anseio particular e por estar inserida no contexto acadêmico, o qual me possibilita estudar a temática do currículo, como meio de buscar minha identidade, pessoal e social, uma vez que, “[...] quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos [...]” (SILVA, 2019, p. 15). Em suma, o que é mais caro, a identidade, única e particular a cada um.

No que tange à questão profissional, “o currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais” (SILVA, 2019, p. 55). Portanto, o currículo faz parte dos processos formativos, tornando-se parte do que se é. Em consonância com Silva (2019), o currículo confere identidade.

Por fim, a relevância de um trabalho de pesquisa nem sempre fica somente sujeita à redação do texto, ao percurso da pesquisa e do pesquisador(a) na totalidade do processo, à capacidade de se inventar e (re)inventar. Isto porque, não raras vezes, as temáticas abordadas são e já foram exaustivamente discutidas, debatidas. Por mais exaurida a abordagem das temáticas, ainda assim, cada um traz alguma contribuição, um novo olhar, ou até mesmo um velho olhar, porém sob uma percepção única e singular.

## **CAPÍTULO 2 – PERCURSO DA PESQUISA 2 APORTES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS**

Ao apresentar como se constitui o desenho metodológico da pesquisa, nesta seção, intenciona-se esclarecer quanto ao tipo de pesquisa, natureza, caracterização, *lócus*, interlocutores. Descreve-se, do mesmo modo, como foi realizada, como se constituiu a produção e análise de dados, qual escolha foi adequada para o objeto de estudo. Optou-se por caminhar por um aporte teórico-metodológico capaz de dar conta das inquietações, perguntas, dúvidas que, no decorrer do processo de pesquisa e sistematização surgiram e ainda irão surgir, e não somente estruturar uma metodologia, considerando que “[...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade [...]” (MINAYO, 2002, p.16). Isto, no intuito de não ser somente um fim para um meio. Em suma, como pesquisadora, compreendo a pesquisa em educação como algo em movimento, e não como um produto finito e acabado.

A pesquisa constituiu-se em um estudo “entendido como uma investigação em que tanto investigadores quanto interlocutores buscam compreender o seu fazer em um ambiente específico, revelado em seus discursos sobre este fazer” (FERREIRA, 2017, p. 562), no sentido de desenvolver a temática “integração curricular”.

Do mesmo modo, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, centrada na pesquisa exploratória. Para Lüdke e André (1986, p.18), a pesquisa qualitativa é “o que se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Por essa razão, considera-se que a pesquisa qualitativa foi a melhor opção para esta pesquisa em educação, “porque se contrapõe ao esquema quantitativista de ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente” (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 30). Assim, a pesquisa qualitativa permitiu maior interação entre os sujeitos da pesquisa e entre estes e o fenômeno estudado. Não se excluiu a análise quantitativa dos dados, mas, analisou-se de modo argumentativo, estabelecendo compreensões sobre os dados da pesquisa.

A escolha pela abordagem qualitativa veio ao encontro da possibilidade que a mesma permite, de distintas observações e análises da temática abordada. O instrumento de pesquisa para a produção de dados foi o questionário: “um instrumento [...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.201). Os questionários foram encaminhados

a dez professores(as) que trabalham no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Júlio de Castilhos.

Por sua vez, na pesquisa de natureza exploratória, com base na perspectiva qualitativa, buscou-se subsídios para compreender e argumentar, a partir dos discursos dos professores, sujeitos da pesquisa, em relação à temática. Também, considerou-se que as “[...] pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla” (GIL, 2008, p. 27). Pode-se delimitar pontos da pesquisa até então sombreados pelas questões advindas do objeto de pesquisa.

A análise dialética foi aplicada para dar sentido aos dados produzidos, seja pelas leituras realizadas e/ou por inquietações, produtos residuais do objeto de estudo e no intuito de apresentar sentidos à pesquisa. Retoma-se, para explicar, o conceito de dialética como “a arte do diálogo”, cunhado na Grécia antiga. “Aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de um argumento capaz de definir a distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão” (KONDER, 1981, p. 07).

Nessa perspectiva, entende-se a currículo integrado, para além do conceito, como algo impregnado de sentidos, partindo da compreensão que há três possibilidades discursivas para o currículo integrado: a primeira, instituída pelo discurso oficial; a segunda se apoia na interpretação do currículo instituído; e a terceira, e talvez, por ora, a que despenda maior esforço em compreendê-la de maneira crítica e reflexiva, é a implantação e os movimentos do currículo no espaço e tempo de aula (Figura 12).

**Figura 12 - Análise dialética**



Fonte: SIQUEIRA, 2019.

Na tentativa de justificar as possibilidades discursivas supracitadas, aponta-se a compreensão de dialética: “[...] significa outra coisa: é o modo de pensarmos as contradições

da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1981, p. 08).

E, na expectativa de tornar, pelo menos para mim, mais claro o conceito de dialética, peço licença ao leitor para apresentar um pensamento ainda em construção, buscando trazer sentido ao objeto de estudo. Exponho um conceito da minha área de formação, a Ciências Biológicas, que, por ora, acredito ser pertinente: a fotossíntese possui duas fases distintas relacionadas à utilização da luz, a fase clara e a fase escura. Relato esta comparação para balizar a dialética na contemporaneidade, considerando como a clara, a permanente transformação da realidade, assim como, no processo biológico da fotossíntese, o qual, para que ocorra, existem elementos essenciais. Tal processo é diferente da fase escura que não necessita de algo específico para que aconteça transformação, bem como pensar e aceitar a realidade como um processo pré-estabelecido, pronto e acabado, no qual não há contradição. Ao contrário, é possibilidade de pensar, de maneira crítica e reflexiva, porque não há espaço para a análise deste objeto de estudo e/ou qualquer outro sem essa condição.

Portanto, a análise dialética perpassa a “lógica das aparências” e permite observar o que existe por trás do par dialético aparência/essência, a “aparência fenomênica<sup>6</sup>”, na pesquisa em educação,

[...] pela análise dialética, intenciona-se entender os movimentos entre o geral e o particular, entre causas e efeitos, destacando considerações e sistematizações relativas à problematização elaborada e, sobre ela, apresentando alternativas e possibilidades. Portanto, foi além da produção de dados durante a pesquisa bibliográfica, realizando um amplo estudo dos dados, entendendo-os como evidências de sentidos, comparando-os, analisando-os, articulando-os (FERREIRA, 2018, p. 593).

E, especificamente quanto ao currículo integrado, do ponto de vista dialético, “a abstração é vista como um processo no qual o interesse recai naquilo que está por trás do aparente, buscando-se descobrir as propriedades, os aspectos e indícios, as relações que constituem a essência do objeto concreto” (BARBOSA; MAGALHÃES, 2004, p. 55). Deste modo, a análise dialética torna-se importante para investigação sobre a integração curricular, e a temática se entrelaça ao abstrato, no sentido de que, quando se estuda o currículo, concebe-se como uma aparência, não raras vezes, sem aprofundar suas múltiplas determinações, “nas investigações empíricas fundam-se numa relação direta (empírica) do pesquisador com o objeto investigado pela mediação das abstrações do pensamento (teorias e conceitos)” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 235). Desta maneira, fica-se na relação do objeto com o

---

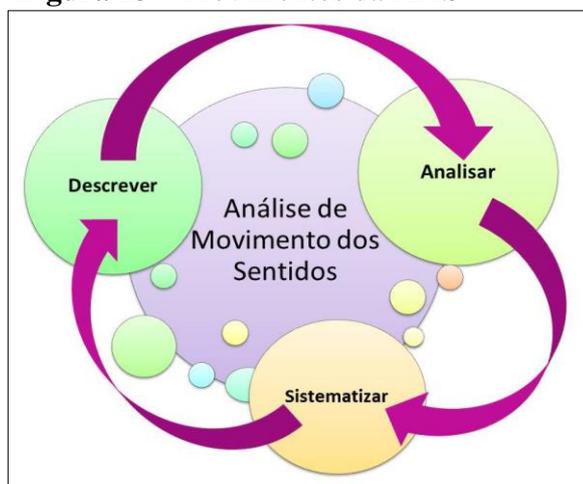
<sup>6</sup> Ver em Marx (1985). Este autor define aparência fenomênica como, “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1985, III, 2, p. 271);

imediatamente, conforme posto, ou como um dado, aqui entendido como a expressão de um processo, que, para ser dialético, precisa ir além da aparência.

Para a produção e análise de dados, optou-se pela Análise dos Movimentos de Sentidos, visto que a mesma é uma técnica que vem sendo pesquisada, desenvolvida, aprofundada, como percurso teórico-metodológico, no Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, do qual participo, desde 2018.

Análise dos<sup>7</sup> Movimentos de Sentidos assume uma dinâmica de produção de dados com base na: descrição, análise, sistematização, conforme representado na figura 13. Considera-se o contexto de produção: onde e como o discurso é produzido, seja o mesmo, ou pelo menos similar, ao contexto histórico, social, econômico e educacional. Reitera-se que a análise é mais que uma interpretação, mais que comparar e diferenciar similaridades discursivas, e não acontece de maneira isolada, com base na historicidade.

**Figura 13** – Movimentos da AMS



Fonte: SIQUEIRA, 2020.

Quanto à “descrição - ação ou efeito de descrerver” (BECHARA, 2010, p. 158), é indicada para um estudo, permitindo ao pesquisador(a) qualificar o objeto. Analisar, neste contexto, remete a decompor os elementos para investigar minuciosamente: “Daí, movimentos de sentidos, porque necessitam passar pela análise, e esta implica comparar, selecionar, sistematizar, processos de linguagem entre sujeitos que visam a conhecer” (FERREIRA, et al., 2020, p. 149).

<sup>7</sup> Optou-se pela locução prepositiva “do”, para delimitar particularidade da técnica e, para diferenciar de estudos já existentes, denominados como “Análise de Movimento de Sentidos”.

Por sua vez, sistematização tem como finalidade a organização dos elementos discursivos, ou seja, “sistematizar é produzir sentidos acerca do lido, estudado, vivido” (FERREIRA, 2020, p. 168).

Nessa perspectiva, a Análise dos Movimentos de Sentidos permite perceber que não há verdades absolutas. Tendo por base uma concepção do processo formativo da pesquisadora (Ciências Biológicas), e a compreensão que a palavra é algo vivo, acredita-se que definir ou atribuir um significado “mata” as infinitas possibilidades, estabilizando uma significação para um discurso. Isto porque se considera, com Costas e Ferreira (2011, p. 216): “O sentido é, portanto, aquele instante, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório e é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas”.

A seguir, na figura 14, esboça-se a tentativa de explicitar alguns elementos/categorias que se desdobram da Análise dos Movimentos de Sentidos, técnica ainda em desenvolvimento, como alternativa de aporte teórico-metodológico. Para este estudo, são necessários alguns esclarecimentos: a) *Análise de<sup>8</sup> Movimentos de Sentidos*, não é algo totalmente novo, já existe profícuas produções referente aos elementos que compõem o tema. A apropriação pelo Grupo de Estudos e Pesquisa, o Kairós diz respeito à rearticulação e à aplicação desses elementos; b) não existe a intenção de criar embates intelectuais sobre o que se pesquisa; c) (re)elaborar e sistematizar uma técnica, com a denominação de Análise *dos* Movimentos de Sentidos, objetiva a recriar uma metodologia para estudar diferentes textos e contextos.

Então, os elementos que articularam a análise e discussão dos dados pressupõem sentidos discursivos para currículo, currículo integrado e integração curricular:

[...] os sentidos discursivos não abarcam apenas as palavras dos sujeitos pesquisados, mas sim a ideologia, tanto deles quanto do pesquisador, ao se investigar as crenças, normas, emoções, escolhas epistemológicas, além do posicionamento político e ético. O que faz com que os sentidos discursivos não apresentem conceitos e percepções estanques, lineares e neutras (JESUS, 2018, p. 19).

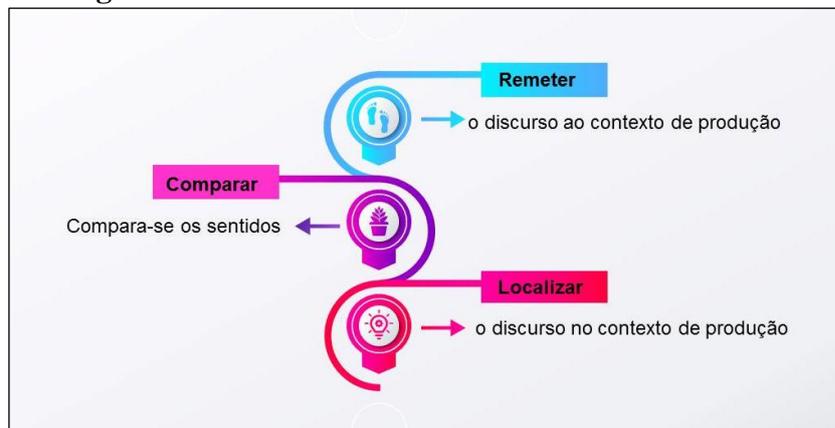
Desta maneira, discursos podem ser entendidos como possibilidades de aproximação, distanciamento, provisório, esvaziamento, deslocamento. Para a elaboração destas categorias,

---

<sup>8</sup> As primeiras publicações sobre o tema pelos pesquisadores do Grupo Kairós, apresentam a preposição “de”. No decorrer dos estudos e pesquisas sobre a temática, observou-se a necessidade de ajustar a nomenclatura, trocar a preposição “de” para “do”, para demarcar a particularidade do que vem sendo adensado no tema.

teve-se como base a linguística, a etimologia das palavras, concepções publicizadas sobre a técnica, com referência nos estudos de Ferreira (2019, 2020).

**Figura 14 – Dinâmica de análise na AMS**



Fonte: SIQUEIRA, 2020.

Considera-se o discurso como uma materialidade, “possível de ser analisadas em suas contradições, movimentos, sentidos, indicando por meio destes, suas características, que podem sintetizadas sob a forma de categorias” (RODRIGUES; FERREIRA, 2020, p. 254). Deste modo, para **aproximação** recorre-se ao sentido de proximidade. Segundo a etimologia, a palavra “aproximar” latim tardio *aproximare*<sup>9</sup>, do latim *proximus*, -a, -um, o mais perto, muito próximo, que coloca em relação todo ser humano.

Para **distanciamento de sentido**: assume-se um mecanismo da linguística chamado atenuação, “uma categoria pragmática, um mecanismo estratégico e tático (portanto, intencional), que se relaciona à efetividade e à eficácia do discurso, ao alcance dos objetivos na interação [...]” (BRIZ, 2013, p. 285). Nesse processo, o sujeito da pesquisa suaviza e/ou abranda a mensagem, “para se aproximar (social e afetivamente) ou não se afastar extremamente do interlocutor ou de terceiros” (BRIZ, 2013, p. 286). Ainda, para o autor, “com tal abrandamento, conseguem-se diversos graus de distanciamento da mensagem, ora mediante a relativização, ora através da impessoalização, que são, de forma abstrata, as táticas empregadas para atenuar” (BRIZ, 2013, p. 286).

Nesse sentido, com base nos estudos de Briz (2013), assume-se como distanciamento, na perspectiva da linguística, a seguinte consideração: o discurso assume distanciamento linguístico do texto e/ou mensagem, ainda que, ocorra aproxima socialmente.

<sup>9</sup> Ver em: Dicionário **Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], <https://dicionario.priberam.org/aproxima%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 03-09-2020].

Chega-se à compreensão de que um sentido provisório se encontra na elaboração discursiva do sujeito, quando o significado fica registrado no tempo e espaço. Pode-se considerar como sentido provisório: “Os sentidos são provisórios, ainda não estabilizados; os significados são sentidos, trabalhados por meio da linguagem, [...]” (FERREIRA, BRAIDO, DE TONI, 2020, p. 148). E somente terá o sentido estabilizado após discussão e análise, podendo ser (re)elaborado produzindo um “novo” sentido ou estabilizando-se.

**Esvaziamento de sentido**, considerando o contexto de produção como a totalidade, ou seja, a sociedade capitalista, evidenciada no discurso. Trata-se de uma elaboração, tendo em vista o período de produção, e a categoria tempo, como o elemento que permite que o sujeito e/ou o discurso permaneçam compatíveis e/ou incompatíveis com o enunciado, o que permite ao interlocutor recompor a compreensão, reafirmando ou refutando o discurso produzido. Retirando-o do contexto perde-se a conexão com a realidade.

Explica-se **deslocamento de sentido**, levando em conta os sentidos provisórios imersos (ou dentro) de uma totalidade, o movimento de decompor – sistematizar – recompor o objeto de análise, permitindo a alteração de sentido. Durante este processo pormenorizado da investigação, há possibilidade de o pesquisador não somente analisar, também compreender o contexto de produção. Portanto, este é o movimento dos sentidos durante a análise.

A necessidade de avançar, adensar e aprofundar, ainda que momentaneamente, para descrever AMS, como técnica de análise, permite entender que delinear sentidos para o discurso nesse texto torna-se fundamental para explicitar argumentos da análise.

## 2.1 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O estudo foi realizado no Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Júlio de Castilhos, localizado no município de Júlio de Castilhos, no Estado do Rio Grande do Sul, sendo sujeitos os professores da área técnica e área básica, especificamente trabalhando na turma de 1ª ano do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade integrado ao Ensino Médio.

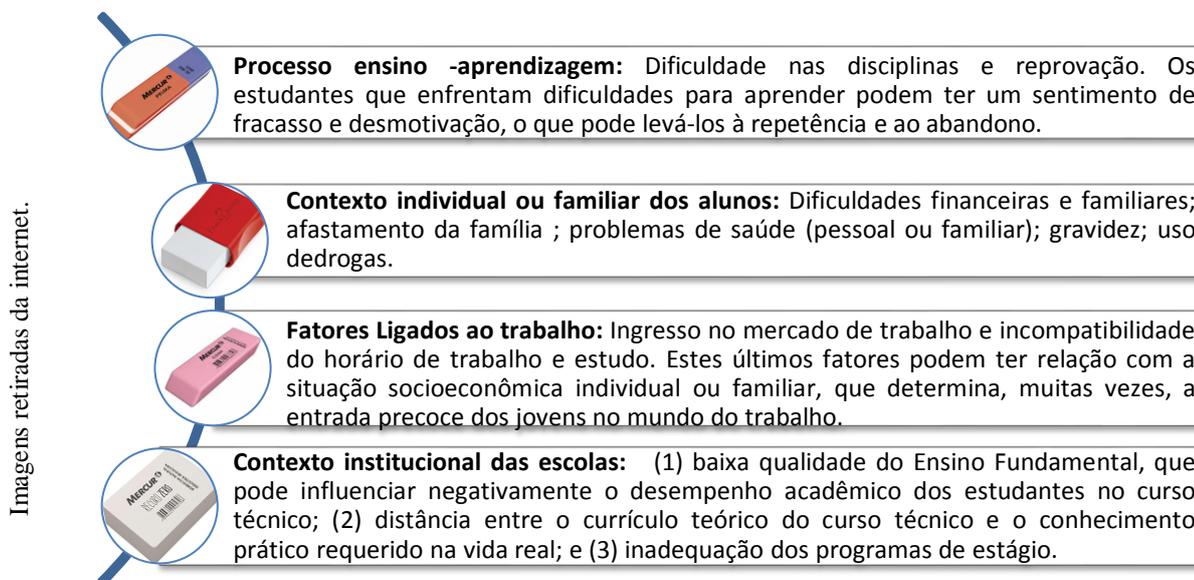
A opção por esta turma foi em função de que a mesma agrega diferentes públicos, com diferentes caracterizações socioeconômicas, oriundos da zona rural e urbana, de Júlio de Castilhos e região. Além disso, sabe-se que é no primeiro ano que se dá o maior índice de evasão e reprovação dentro do Ensino Médio Integrado, como atestam os dados apresentados a seguir no texto. Trata-se de um critério significativo, entendendo que a evasão escolar é um dos problemas recorrentes nas instituições de ensino, sendo “situação em que o estudante

abandonou o curso, não realizando a renovação da matrícula ou formalizando o desligamento/desistência do curso” (BRASIL, 2014, p.21).

Ao perscrutar a respeito da evasão escolar, cabe questionar o que de fato é evasão, a diferença entre transferência e reprovação, a evasão traz consigo certa invisibilidade. Em um momento, um estudante está presente em sala de aula, em outro já não está mais. Essa ausência vai sendo suavizada com o tempo, até que a memória de presença já não seja mais sentida por colegas, professores, e pela gestão. Esse sujeito deixa de ter um nome e passa a ser mais um número a alimentar o sistema: “A evasão é um conceito que ainda não tem unanimidade na comunidade acadêmica, mas todos consideram como um problema relevante” (ROSA, 2019, p. 62).

Em suma, a evasão é um processo formado por diferentes fatos e fatores que o naturalizam e justificam, tais como, dificuldade de acesso à escola, falta de motivação estudante/professores, fatores econômicos, inserção prematura no mundo de trabalho, falta e/ou precária assistência estudantil nas instituições etc. Poder-se-ia aumentar esta lista de fatos e fatores dos mais diversos. Porém, cabe questionar, o que justifica a evasão? Para, com essa possível resposta à pergunta, compreender como esse fenômeno permanece enraizado no sistema educacional (Figura 15).

**Figura 15** – Alguns fatores que contribuem na evasão<sup>10</sup> escolar



**Fonte:** Adaptado de DORE, SALES, CASTRO (2014, p. 383).

<sup>10</sup> Na figura, optei por diferentes imagens de borracha escolar, pois é um material presente no cotidiano de aula e tem como finalidade apagar algo. Assim, cabe a analogia entre a evasão e a borracha, entre o estar presente, em um determinado momento, e desaparecer depois.

Observa-se que alguns fatores são decisivos na permanência ou não do estudante na comunidade escolar,

[...] o abandono e a evasão escolar alicerçam-se em múltiplos fatores, interligados e combinados, tendo no sistema educacional brasileiro uma de suas principais falhas, devido à ineficiência dos gastos públicos com a educação (AURIGLIETTI; LÓHR, 2014, p. 04).

Tem-se por pressuposto que a falta de investimento em educação é um fator decisivo. São demandadas políticas públicas efetivas na garantia de direitos a acesso e permanência e não políticas duais de caráter assistencialista, imediatista e pontuais para atender a uma demanda de “mercado” de trabalho.

Na tentativa de compreender esses movimentos, faz-se necessário diferenciar alguns termos empregados neste fenômeno, tais como: transferência, reprovação e abandono. Apesar da proximidade semântica, cada um expressa particularidades e especificidades. Transferência escolar é o movimento em que o estudante troca de escola sem prejuízo na escolarização, “é a passagem do educando de uma para outra unidade escolar, inclusive de país estrangeiro, com base na equivalência e aproveitamento de estudos” (SEDUC/CEARÁ, 2015, p. 26). Reprovação “corresponde, no período examinado, ao resultado nos exames ou nas avaliações finais que indica que o aluno não teve o desempenho mínimo estabelecido como desejável” (GIL, 2018, p. 06). Para a autora, existem outros dois sentidos atrelados à reprovação escolar, retenção e repetência. E esclarece, “A retenção é decorrência dessa reprovação, visto que determina, assumido o modelo de ensino seriado, a impossibilidade de o aluno seguir no fluxo normal de uma série à outra” (Idem, p. 06). E a “[...] repetência aponta para o fenômeno da permanência na escola dos alunos retidos em determinada série, que vão se submeter a cursá-la novamente” (Idem, p. 06).

Por sua vez, o fracasso escolar é decorrência de dificuldades de aprendizagem, como aponta Jesus (2015, p. 14), “o não aprender tem história”. Como afirma a autora, “Uma história carregada de preconceitos e estereótipos: [...], esteve relacionado à pobreza, acarretando em uma naturalização do baixo desempenho escolar [...]” (JESUS, 2015, p. 14). Também, “não podemos esquecer que, ao longo da história da educação capitalista, usou-se o discurso da responsabilização individual dos estudantes como verdadeiramente responsáveis pelo fracasso escolar. Esses eram frequentemente rotulados como incapazes” (ARAÚJO, SILVA, MENDES, 2014, p. 16).

A respeito do abandono escolar, Moreira, Lambert e Castro (2018, p. 49) afirmam que: “O abandono caracteriza-se pela saída do estudante da escola e seu posterior retorno, já a

evasão por sua vez, significa a saída definitiva do estudante da escola”. Entretanto, o abandono escolar acaba sendo naturalizado, não há uma formalização de desistência, como aponta o texto legal:

[...] o estudante pode ter abandonado o curso, não ter realizado a renovação da matrícula ou formalizado o desligamento/desistência do curso. Por outro lado, a retenção consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da propensão em relação à evasão (BRASIL, 2014, p. 20).

Nesse sentido, é naturalizado o abandono escolar, “permitindo supor que os resultados escolares fossem experimentados como sentença das (in)capacidades e (im)possibilidades dos indivíduos para seguir nos estudos” (GIL, 2018, p. 06). Diante disso, verifica-se que, não raras vezes, a responsabilização recai no estudante, o que negligencia um problema político-educacional ou, ainda, torna-se uma anomalia/distorção decorrente do percurso do estudante.

O abandono, a reprovação ou a retenção não são políticas de “corte”, ou seja, importantes para a reprodução do capital? Nessa perspectiva, a reprovação como parte da “seleção natural”, tira grande parte dos “incapazes” de ocupar cargos de direção no processo de produção, a exemplo, joga a maior parte dos estudantes no exército de reserva, a reprovação e, principalmente, o abandono, não é uma anomalia. Constitui-se em uma regra necessária para a manutenção do capital, e fundamental para o rebaixamento do valor da força de trabalho.

Quando se trata da evasão escolar nos cursos técnicos de Educação Profissional, importa destacar que “sobre a evasão no ensino técnico regular de nível médio, nota-se que não há uma quantidade relevante de estudos” (DORE; SALES, CASTRO, 2014, p. 381).

Pensar sobre a temática da evasão escolar é um exercício um tanto complexo, o mesmo é um processo com distintas implicações, não há uma resposta pontual para esse fenômeno e mobiliza diferentes sentidos entrelaçados. Para a questão da evasão, pode-se pensar da mesma forma. Os cursos não formam para o pleno emprego, ou melhor para o desenvolvimento das plenas capacidades produtivas do possível formando. Servem para compensar o estudante (com um diploma e até certo e falacioso destaque social em sua comunidade), bem como, para (como dito) rebaixar o valor da força de trabalho nos diferentes ramos da produção (por exemplo, onde há muitos técnicos em Agropecuária, cada vez mais se rebaixa o quanto os técnicos poderão receber por sua jornada de trabalho). Como as autoras explicitam no que se refere à EPT, algumas possíveis causas da evasão nesta modalidade:

[...] a não identificação do aluno com o contexto da escola técnica, expressa por diferentes fatores: preferência pelo ensino médio regular; falta de vocação ou gosto pela área; falta de motivação, interesse ou compromisso com o curso. Essa falta de identificação pode ser relacionada com a escolha precoce da carreira profissional. (DORE; SALES, CASTRO, 2014, p. 381).

Nesse sentido, como posto em relevo, alguns fatores que podem ou não contribuir para permanência destes estudantes em um curso ou instituição, são:

[...] o problema da evasão não se reduz aos fatores econômicos, sociais e culturais dos indivíduos. O processo de permanência no sistema escolar também tem estreita relação com aspectos contextuais da escola, tais como recursos, organização, estrutura e práticas internas (DORE; SALES; CASTRO, 2014, p. 386).

Diante do momento em que o mundo vivencia um desolador cenário sanitário<sup>11</sup>, optou-se por analisar os dados estatísticos deste movimento da evasão escolar na instituição pesquisada, uma vez que “a produção de estatísticas que permitem ver as características do movimento dos alunos na escola [...]” (GIL, 2018, p. 04).

O levantamento foi realizado a partir de dados fornecidos pelo setor de registros acadêmicos da Instituição, e também algumas informações foram obtidas através de entrevista informal<sup>12</sup> com o Diretor Geral da instituição. O processo de registro acadêmico na Instituição levou um período de tempo significativo, no ano de 2016, a instituição implementou o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e alguns dados não estavam informatizados no sistema. Fez-se necessário conferir as informações em diferentes arquivos, e, muitas vezes, repetir o processo na tentativa de diminuir a margem de erros. O período pesquisado foi o de 2016/2019. Como critério de escolha deste período foi estabelecido o fato de haver completude dos dados caracterizadores daquele momento na Instituição.

Conforme anteriormente citado, escolheu-se realizar a análise dos dados referentes ao primeiro ano do Curso Técnico em Agropecuária. A Instituição oferta três turmas anualmente, definidas como Agro 1A, 1B, 1C. Para análise das taxas, optou-se pela soma total dos estudantes matriculados por ano nessa modalidade de ensino (Gráfico 1). Para análise da taxa de transferências, considerou-se a situação do estudante com relação a qual série o estudante tem direito ao ingressar no Ensino Médio regular, conforme o Art. 40, da LDB 9.394/1996: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular [...]”. Então,

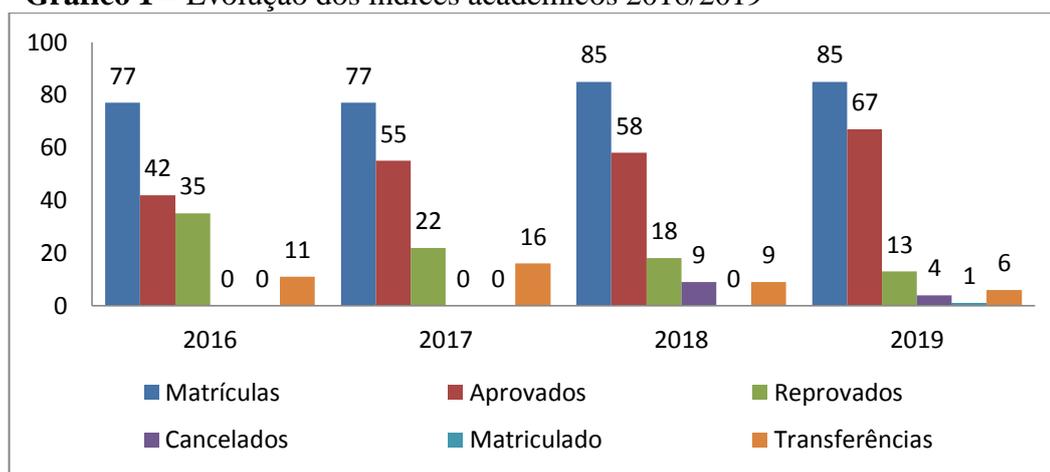
---

<sup>11</sup> Refere-se à Covid-19 (SARS-CoV-2), caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como pandemia.

<sup>12</sup> Descreve-se como entrevista informal porque não estava prevista na metodologia desenhada para a pesquisa, tampouco tratou-se de atender aos requisitos de uma entrevista semi-estruturada. No contexto da produção dos dados, buscou-se esclarecer, conversando com o Diretor, algumas dúvidas. Após, solicitou-se autorização para fazer menção a essa conversa neste texto.

no momento da transferência, o estudante tem direito a ingressar, sem prejuízo, no mesmo ano que está cursando: “A produção dos números depende, no entanto, do estabelecimento prévio de categorias que orientam a coleta dos dados, ou seja, depende da definição de determinadas situações sociais expressas em palavras” (GIL, 2018, p. 04). O levantamento incluiu as seguintes informações: curso, ano, quantidade de matrículas, aprovados, reprovados, cancelados, matriculados e transferidos.

**Gráfico 1** – Evolução dos índices acadêmicos 2016/2019



Fonte: SIQUEIRA, 2020.

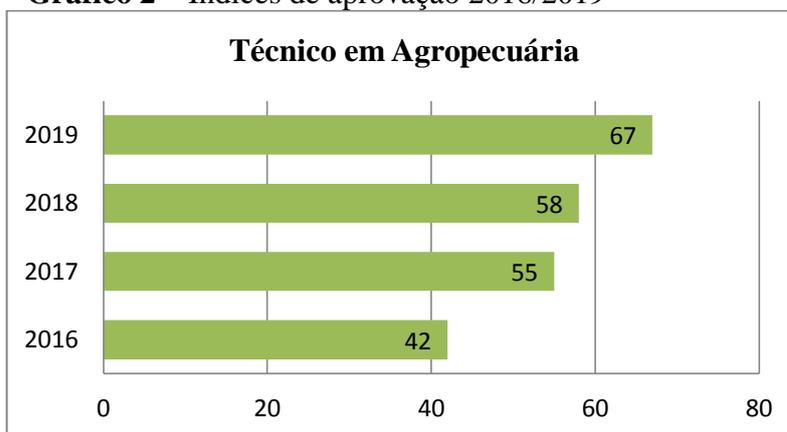
A quantidade de estudantes que ingressaram no primeiro ano do EMI, no período de 2016 a 2019, foi de 324 estudantes. Observa-se que, a partir de 2018, houve um aumento de vagas, conforme relato do Diretor Geral da instituição. Foi solicitado ao Conselho Superior (CONSUP), o aumento da quantidade de vagas de ingresso por turma, previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Foi uma forma de aumentar a quantidade de ingresso de estudantes por turma, com amparo na legislação institucional. A quantidade de aprovados foi de 222 (duzentos e vinte e dois) estudantes. Já, para o mesmo período, como reprovados, houve 88 (oitenta e oito) no total, e foram transferidos 42 (quarenta e dois) estudantes.

Cabe salientar que, no início da pesquisa, tinha-se como hipótese que “é no primeiro ano que se dá o maior índice de evasão e reprovação dentro do Ensino Médio Integrado na instituição”. Após analisar os dados esta hipótese não se sustentou, em virtude de os dados revelarem, o oposto a afirmação identifica-se um aumento, crescente e gradual nos índices de aprovação e reprovação. Em 2014, a Instituição, através da Portaria n. 1613, de 28 de agosto de 2014, do Instituto Federal Farroupilha, instituiu um Grupo de Trabalho (GT), com intuito de criar um Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de EPT,

[...] esse Documento tem o propósito de orientar o desenvolvimento de ações capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo oferecido pelas instituições da Rede Federal, respeitadas as especificidades de cada região e território de atuação (BRASIL, 2014, p. 03).

O Programa Permanência e Êxito (PPE) foi implantado no decorrer do período da análise. Assim, pode-se configurar uma das possíveis justificativas para o crescimento dos índices de aprovação (Gráfico 2), tendo em vista as políticas de assistência estudantil oferecidas pela instituição: auxílio permanência, auxílio transporte, bolsas de ensino, pesquisa e extensão.

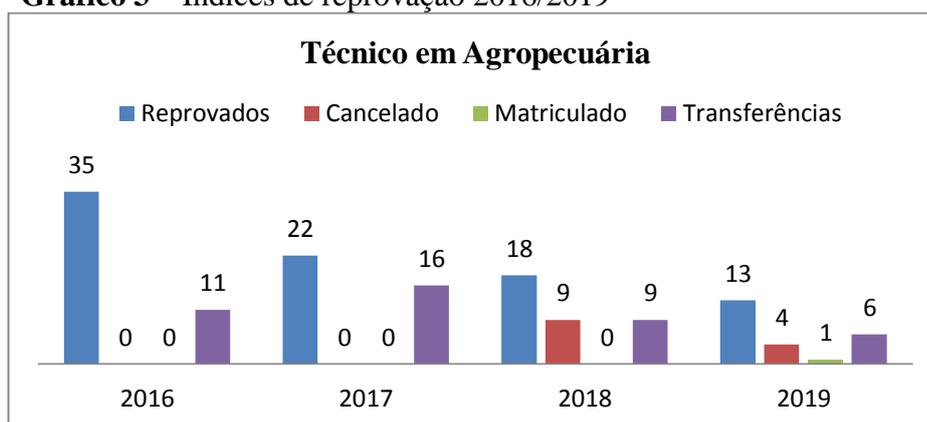
**Gráfico 2 – Índices de aprovação 2016/2019**



**Fonte:** SIQUEIRA, 2020.

Em conformidade com os dados analisados, observa-se que a taxa de aprovação nesta modalidade de ensino obteve um aumento gradual no decorrer do período. Outro fator importante refere-se à implantação de pré-conselhos de classe, a partir de 2017, realizados para mapear e discutir com o conjunto de professores a situação dos estudantes e traçar metas para auxiliar no desempenho acadêmico.

Em referência aos índices de reprovação, a taxa absoluta para o período de 2016/2019 representou uma parcela de 88 estudantes reprovados (Gráfico 3).

**Gráfico 3 – Índices de reprovação 2016/2019**

Fonte: SIQUEIRA, 2020.

A situação analisada aponta para um decréscimo significativo nestes índices de reprovação por ano. Quanto às transferências, em 2017, houve um aumento em comparação ao ano anterior. Já em 2018/2019 houve uma queda. Observa-se que matrículas canceladas ocorreram somente em 2018 e 2019. Fatores que contribuem para esse fenômeno, muitas vezes, são a idade precoce de inserção do EP e a falta de identificação com a área técnica. Os estudantes concluintes do Ensino Fundamental (EF) são habituados com uma determinada quantidade de disciplinas e um turno na escola, e, no EMI, a realidade é diferente. Os estudantes passam dois turnos na instituição e, também, há um aumento considerável de disciplinas nas áreas específicas e área técnica.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, professores do Curso Técnico em Agropecuária EMI, optou-se por um questionário, no sentido de buscar subsídios nos discursos. Por que questionário? O mesmo permite indagações aos sujeitos, seja através de perguntas fechadas ou abertas, e, também, a partir do conjunto de informações que auxiliam e/ou mostram perspectivas distintas do objeto investigado.

O questionário, para fins desta pesquisa, foi elaborado com perguntas que pudessem caracterizar os sujeitos, porém sem identificação, para resguardar a identidade, e, ainda, com perguntas abertas, com intuito de mapear e sistematizar as respostas, atribuindo-lhes os primeiros sentidos, a serem aprofundados ou refutados com o decorrer da pesquisa.

Uma vez elaboradas as questões, testou-se o instrumento e, antes da aplicação, foi realizado contato com professores(as) que trabalham no Curso Técnico em Agropecuária na modalidade integrado, tendo retorno de 08 professores, sendo 06 da área básica e 02 da área técnica e básica, escolhidos de forma aleatória, ou seja, mediante apenas o aceite ao convite. O primeiro contato foi de forma presencial para apresentação pessoal, identificação da pesquisa e descrição do intuito da mesma. Em seguida, foram convidados a responder ao

questionário. O questionário foi disponibilizado para os interlocutores. A pesquisadora ficou presente durante a aplicação, porém não interferiu no processo para não alterar os dados da pesquisa. Importante considerar que, ainda que o curso conte com 16 professores entre área técnica e área básica, na visita ao campo de pesquisa, conseguiu-se retorno de oito professores(as). Isso aconteceu por motivos distintos. O principal motivo foi o horário dos professores, porque nem todos estavam na Instituição no momento: alguns se encontravam em sala de aula, outros no dia de planejamento. Em virtude disso, foi agendada uma nova data para a produção de dados, que se tornou inviável devido à suspensão das atividades presenciais na instituição, no período previsto.

Para descrever esses sujeitos participantes da pesquisa, relata-se que são professores que trabalham na Educação Básica, Profissional, Técnica e Tecnológica (EBPTT), totalizando oito respondentes. Quanto à formação acadêmica, são cinco doutores, dois mestres e um especialista. A faixa etária compreende três distintas: 30-40 anos, dois interlocutores; 40-50 anos, três; 50-60 anos, três. Quanto à proveniência, cinco são oriundos da Região Central do RS; um do Litoral Sul do RS; um da Fronteira Oeste do RS; um do Estado do Paraná, e um não identificou.

Por que estes professores e não outros? Porque se buscou consonância com o objeto de estudo “integração curricular”. Nesse sentido, integração refere-se à interação entre o Ensino Básico (propedêutico) e a Educação Profissional, não como algo distinto e/ou fragmentado, mas uma formação completa em que o conhecimento de fato seja a prioridade educativa, e não disciplinas e conteúdos sedimentados,

[...] a identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importando, neste sentido, que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira. (BRASIL, 2012, p. 16).

Assim, escolher professores(as) que trabalham na área básica e na área técnica poderia permitir a produção de dados e/ou informações que contribuiriam para o avanço da pesquisa. Os critérios de escolha dos sujeitos foram: professores que trabalham no Curso Técnico em Agropecuária na modalidade Integrado ao Ensino Médio; já ter concluído o estágio probatório<sup>13</sup> (03 anos); trabalhar na área básica ou na área técnica do curso; ser do interesse do investigado participar da pesquisa.

---

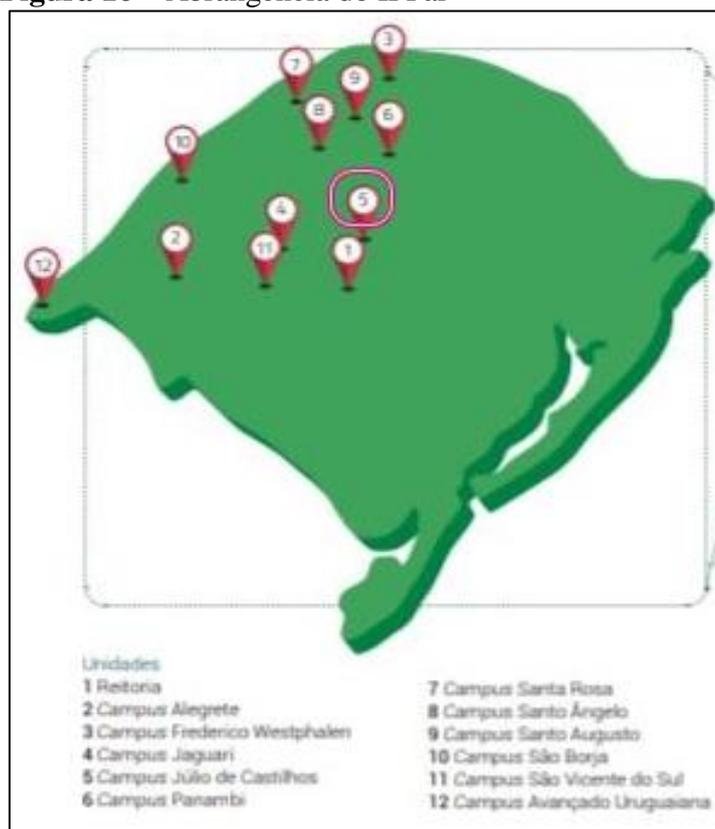
<sup>13</sup> Estágio probatório de servidores do quadro de efetivos da instituição é o período de 03 anos de efetivo exercício profissional, amparado pela Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (Art. 20) e na Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012.

Do mesmo modo, o critério comum foi que os professores trabalhassem na Educação Profissional, na mesma Instituição de Ensino Superior – IES, ou seja, há um critério cultural e, portanto, pedagógico, que aproxima os sujeitos. E este critério é determinante nas análises dos discursos dos interlocutores da pesquisa, como referência para que se possa interpretar.

## 2.2 LÓCUS DA PESQUISA

A Lei n. 11.892/2008 possibilitou a expansão e interiorização da rede Federal de Educação. A partir da mesma, no Rio Grande do Sul, foram implantados três institutos: Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS; Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSul; Instituto Federal Farroupilha – IFFar. Este, o Instituto estudado na pesquisa, conta com quatorze unidades administrativas: Reitoria (Santa Maria), Campus Alegrete, Campus Frederico Westphalen, Campus Jaguari, Campus Júlio de Castilhos, Campus Panambi, Campus Santa Rosa, Campus Santo Ângelo, Campus Santo Augusto, Campus São Borja, Campus São Vicente do Sul, Campus Avançado Uruguaiana, Polos de Educação a Distância, Centros de Referência (ASCON IFFar, 2018).

Para esse empreendimento, optou-se como *lócus* de pesquisa o *Campus* Júlio de Castilhos (Figura X), localizado na região Centro Oeste do Estado do Rio Grande do Sul, que está situado na RS 527 - Estrada de acesso secundário para Tupanciretã, bairro São João do Barro Preto, s/n., Júlio de Castilhos, Rio Grande do Sul.

**Figura 16** – Abrangência do IFFar

Fonte: ASCON IFFar, 2018.

No capítulo 3, narra-se a historicidade da Educação Profissional e Tecnológica, também a história do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* de Júlio de Castilhos, lócus do estudo, aprofundando-se a caracterização dessa instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

### **CAPÍTULO 3 - HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Nem toda história narrada em livros consegue registrar, por meio das palavras, a dimensão do que a mesma realmente é. Mesmo assim, os fatos históricos possibilitam criar inúmeras barras de tempo, na tentativa de articular palavras, datas a fim de organizar fatos, dados, acontecimentos, no sentido de localizar no tempo/espaço, para a história não ser esquecida. Em consonância, a historicidade da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é permeada por memórias de lutas pela igualdade de direitos educacionais, não se tratando somente de uma educação voltada para atender às especificidades do “mercado de trabalho” ou de uma educação assistencialista.

Na elaboração deste capítulo, “Historicidade da Educação Profissional e Tecnológica”, pretende-se ancorar a narrativa no livro *Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul*, de Liliana Soares Ferreira. A escolha da autora deve-se a dois critérios. Primeiro, por ser uma pesquisadora gaúcha, e pela condução da pesquisa na EPT no RS, trazendo elementos com uma visão abrangente, não se restringindo somente a datar cronologicamente os acontecimentos. O segundo critério deve-se a autora tecer um olhar minucioso para o acontecimento por trás do discurso historiográfico, fundamental para compreender os meandros da História da Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul. A essa obra, somar-se-ão outras obras e autores, no esforço de configurar essa historicidade para fins desse texto dissertativo.

(Re)significar ou recontar a história da EPT não é algo tão simples, por ser uma temática abordada por diferentes autores, também por ter especificidades inerentes ao modo como é conduzida pelos historiadores:

Fazer História é uma prática, a partir de um lugar social, que termina com a produção de um discurso. Este discurso, a própria escrita, será responsável por distorções, alterações, pois jamais dará conta de atingir e cobrir não só o que quer o historiador, mas aquilo que sua pesquisa lhe revelou (LOPES; FILHO; VEIGA, 2003, p. 16).

Ao olhar a trajetória da EPT, consubstanciada como uma rede de Educação Profissional, faz-se necessário compreender o conceito do termo “rede”. No campo discursivo, há uma apropriação e uso de termos e terminologias, em diferentes textos e contextos, nos quais tornam-se um recurso utilitário para definir e/ou descrever algo, o que se propõe neste momento, partir do antecedente conceitual de rede, proveniente do latim *retis*, ou seja, “entrelaçamento de fios com aberturas regulares que formam uma espécie de tecido”.

No tempo histórico o termo foi sendo (re)significado em diferentes contextos (2008, s/p). A exemplo, das décadas de 1920 e 1930, na Biologia os ecologistas iniciaram estudos referentes aos ciclos de vida e teias alimentares, e perceberam que a em comum na organização dos sistemas vivos é a rede. Como afirma Capra (1996, p.76), "Sempre que olhamos para a vida, olhamos para rede". Na perspectiva da Biologia "a rede é uma organização que tem como característica um conjunto de pontos ou nós na qual, cada um desses pontos vai formando ligações com outros pontos; estes vão se interligando, formando uma malha" (MACEDO, 2018, p. 02).

Nessa perspectiva, constata-se que a literatura consolidou o trajeto histórico da EPT, como Rede de Educação Profissional, relacionado ao Decreto nº 7566 de 23 de setembro de 1909. Recentemente, ocorreu a comemoração dos "111 anos" da Rede Federal de Educação Profissional, o atual presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), conforme fragmento a seguir, Jadir José Pela, afirmou:

Hoje (23 de setembro de 2020), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está em festa. Há 111 anos o Brasil era apresentado às escolas de aprendizes artífices e agrotécnicas, que viriam a revolucionar o ensino brasileiro. Essas instituições já nasceram com a proposta de reestruturar os arranjos produtivos dos locais onde elas foram inseridas. Isso tudo em concomitância com a gratuidade e inclusão, algo que foi preconizado desde o Decreto nº 7566 de 23 de setembro de 1909 (PELA, 2020, s/p).

Na Biblioteca do CONIF, é possível acessar o Histórico, nele consta uma linha do tempo, no período de 1909 a 2008. Como marco inicial, as Escolas de Aprendizes Artífices que foram, "Criadas escolas nos 19 Estados brasileiros; Objetivo: Educar e ensinar um ofício a meninos de 10 a 13 anos em situação de vulnerabilidade social, inclusive índios e escravos; Instituições subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio" (CONIF). A esse respeito, Macedo (2017, p. 96) afirma que "As Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas aos pobres e humildes, expandiu-se em todo o território nacional, sendo **a primeira rede de educação profissional do Brasil**" (grifo meu). Tal afirmação justifica-se pela redação dos dispositivos legais balizarem 1909 como o marco inicial da rede da EPT no Brasil.

O primeiro ponto importante em recuperar a noção de rede diz respeito a entender o ponto de partida, principalmente considerando que "nem tudo o que apresenta esses três aspectos: **quantidade, dispersão geográfica e interligação**, pode ser denominado rede"

(MARTINHO, 2003, p. 08, grifo meu). Em consonância a esse argumento e abordando o sentido de rede Ferreira (2020), esclarece que,

[...] se, por Rede, se entender, a) tendo por inspiração os documentos da primeira década deste século, uma inter-relação entre projetos pedagógicos, sujeitos, instituições, que se articulam em torno de noção de educação e trabalho, evidenciando-se síntese; b) se Rede de Educação Profissional e Tecnológica é a articulação com vistas a aliar esforços do Estado, do governo, dos trabalhadores, dos donos dos meios de produção; c) se o objetivo final de uma Rede de Educação Profissional e Tecnológica é integrar os trabalhadores no mundo do trabalho; então, o que se observa hoje no Brasil é a síntese do que se vive desde a colônia [...] (FERREIRA, 2020, p. 226).

Santos (2003, p. 212) faz referência à implementação de 19 escolas de Aprendizizes e Artífices,

[...] pela iniciativa de Nilo Peçanha, que baixou o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando 19 escolas de Aprendizizes e Artífices, uma em cada capital de estado, **com exceção** do Rio de Janeiro, cuja unidade foi construída na cidade de Campos, e do Rio Grande do Sul, onde Porto Alegre funcionava o Instituto Técnico Profissional, o qual recebeu posteriormente o nome de Instituto Parobé (SANTOS, 2003, p. 212).

O autor, no seu estudo, coloca em relevo uma importante contribuição que apoia a perspectiva, de que a Rede Federal de Educação Profissional, não foi inaugurada em 1909, Santos (2003, p. 212, grifo meu) afirma, “**Esse novo sistema de Educação Profissional** passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinha como finalidade ofertar a população o ensino profissional primário e gratuito”. Evidencia-se no recorte discursivo que ocorreu a criação de um “sistema de educação” e não uma rede, considerando os três aspectos já citados, “quantidade, dispersão geográfica e interligação”, o que com esse decreto não acontece, do ponto de vista, da dispersão são elementos, “dispersos espacialmente e que mantêm alguma ligação entre si” (MARTINHO, 2003, p. 08). Outro aspecto a destacar é relativo ao RS. O mesmo já contava com este sistema de EP, “Aparentemente contraditório, no projeto de criação de Escolas de Nilo Peçanha, Porto Alegre não estava incluída, pois o Instituto Parobé, já consagrado, destinava-se à instrução gratuita de jovens pobres e operários” (FERREIRA, 2020, p. 134). Assim sendo, não há uma ligação entre si, não havendo dinâmica no sistema produzido,

[...] há uma justificativa para o fato de o Rio Grande do Sul não ter sido contemplado com uma Escola de Aprendizizes e Artífices. Mencionava uma determinação de não haver mais de uma escola por Estado da Federação, mantida pelo próprio Estado, similar ao caso gaúcho (FERREIRA, 2020, p. 135).

Diante do exposto, justifica-se optar pela historicidade da Rede de EPT a partir da “Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências” (BRASIL, 2008, grifo meu). Com a publicação desta Lei, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino, 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 Escolas Vinculadas às Universidades passam ao status de Institutos Federais.

A seguir, apresentam-se dados, à semelhança de uma barra de tempo quanto às políticas educacionais que culminaram na criação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

#### **Quadro 2 – Políticas para a EPT 2004/2017**

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>2004-2008</b> | A Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio.<br>A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.<br>A Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional”.          |
| <b>2008</b>      | Lei 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".   |
| <b>2012</b>      | Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.   |
| <b>2014</b>      | Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação prevê “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. E, prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.   |
| <b>2017</b>      | Lei nº 13.415/2017, que introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”. |

**Fonte:** Adaptado de SETEC/MEC, 2020.

### **3.1 HISTORICIDADE DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA *CAMPUS* JÚLIO DE CASTILHOS**

Como contar a história de um determinado lugar sem tornar o texto enfadonho, pesado estruturado de uma forma rígida, burocrática, e também sem sequer ser historiador? Penso que

se faz necessário considerar como fazer um relato o mais próximo dos fatos. Outra alternativa é considerar que, na história da humanidade, a oralidade foi, e ainda é, uma maneira de relatar, através da fala, a história, de geração em geração, para que estas histórias se mantenham vivas.

Pensando por outro lado, a história biológica da evolução possui algumas teorias, ou seja, um compilado de suposições e histórias que, no decorrer do tempo, foram sendo, ora comprovadas ora refutadas e do que se sabe, o tempo cronológico, tal como se conhece, é uma invenção humana. Porém, o tempo nas ciências naturais para a evolução de uma espécie, seja ela qual for, equivale, não raras vezes, a centenas de bilhões de anos. Por que pensar em tempo evolutivo para contar uma história? Porque, ao perceber os seres humanos como seres sociais, dotados de capacidade de viver em sociedade, alocados no mesmo tempo e espaço, deduz-se que se é parte dos processos históricos, sociais e culturais, assim como parte de uma história, que atravessa e permanece na memória, o que possibilita narrar parte de vivências, não com a pretensão de ser uma autonarrativa, ou ocupar-se do fazer de um historiador, mas como parte da historicidade correspondente a um tempo.

Como resolver algo que parece ser tão complexo? Como descrever os fatos e a historicidade dos lugares de pesquisa? Então, após refletir sobre qual melhor caminho percorrer para este empreendimento, nada melhor revisitar novamente a minha história. Mas, qual história? Ou como iniciar esta narrativa? Talvez, 2005? E por que este ano em específico? Neste ano, ingressei, academicamente, no Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia, subsequente ao Ensino Médio no Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, de São Vicente do Sul/RS. O curso tinha duração de 02 anos, sendo 18 meses destinados a disciplinas obrigatórias e 6 meses para realização de estágio supervisionado obrigatório e defesa.

Descrever e/ou relatar parte do meu processo formativo ou uma escolha acadêmica neste período parece não fazer sentido aqui, porém trata-se de uma escolha que é parte da minha história e, nos anos seguintes, me torna “testemunha ocular da História”, não como personagem de livros os quais se habitua a ler, como uma cidadã que presenciou “vivenciou” transformações sociais, políticas e econômicas de um recorte temporal. Talvez, apresentar somente informações oficiais fosse, e de fato é, mais confortável para atender ao rigor da escrita acadêmica. Entretanto, assumir certos riscos, às vezes, são importantes, pois, ao olhar para a história narrada em muitos livros, por exemplo, data e fato representam, na minha percepção, algo muito pontual, com início e fim determinados. O que acontece no intervalo entre o início e o fim?

No final do ano de 2006 e início de 2007, havia rumores na Instituição sobre uma possível negociação para instalação da primeira unidade de ensino em outra cidade. A notícia se espalhou rapidamente, até chegar o momento em que a notícia foi divulgada: seria implantada uma unidade de ensino no município de Júlio de Castilhos: “Em 2007, por meio de ação conjunta da Administração Municipal e Governo Federal, por intermédio do CEFET São Vicente do Sul, foi efetivada a implantação de uma Unidade de Ensino Descentralizada de Júlio de Castilhos - UNED” (IFFAR, 2014, p. 15).

O município de Júlio de Castilhos, em contrapartida, doou o local de instalação, o antigo Colégio Agrícola de São João do Barro Preto, popularmente conhecido na cidade como “a Escola Municipal Agropecuária Júlio de Castilhos, atendendo alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, de forma integrada ao ensino agrícola” (Idem, p. 14).

A base econômica do município sempre foi agrícola. Na cidade havia poucas empresas e a maioria das empresas eram familiares. Como na maioria das cidades de interior, a economia basicamente era assentada nas cooperativas da cidade: Cooperativa Agropecuária Júlio de Castilhos (Cotrijuc) e a Cooperativa Regional Castilhense de Carnes e Derivados. Ambas motivavam a economia da cidade, até que a cooperativa de carnes passou por uma crise financeira que levou o estabelecimento a encerrar as atividades. Desta maneira, deixou desempregada parte da população que dependia diretamente da renda oriunda do trabalho no local. Este episódio foi marcante, pois os moradores de uma cidade, se ela qual for, talvez somente percebam a importância de uma empresa ou estabelecimento que emprega uma parcela significativa da população, quando a ou o mesmo deixa de funcionar. A força de trabalho explorada, desempregada, neste contexto, traz implicações sociais, econômicas, principalmente no que se refere a subsistência do grupo familiar. Aqui, se trata de um relato como expectadora, para localizar o contexto.

A UNED passou a funcionar em 2007 como uma Unidade Descentralizada do CEFET de São Vicente do Sul. Nesse sentido, com a implantação de uma unidade de ensino no município, a UNED, no início, causou certo estranhamento na população, por não compreender o que de fato esta unidade representava ou o que era em si. Todo novo empreendimento em uma cidade pequena começa lentamente seu desenvolvimento com pequenas ações até conquistar a comunidade local e regional. Esta conquista, para o município, somente foi possível a partir da Fase I da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Entretanto, o Decreto nº 6.095/2007,

[...] foi o primeiro dispositivo legal que tratou sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O Decreto estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituições dos Institutos Federais no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (MACEDO, 2017, p. 100).

Com a implantação da Lei Nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, destaca-se o que consta no art. 5º, sobre a criação dos Institutos Federais: “O Instituto Federal Farroupilha, criado mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete” (BRASIL, 2008). Por essa razão, Júlio de Castilhos assistiu à implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e a transformação da UNED, “que culminou com a condição de Câmpus, em 2009” (IFFAR, 2014, p.15). Nesse contexto de implantação da Lei 11.892/2008, apesar de naquele momento não saber exatamente as dimensões e reflexos para o município, me recorro inicialmente da desconfiança de muitos, porém havia uma promessa no art. 6º, que trata das finalidades dos institutos:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, **em todos os seus níveis e modalidades**, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

Esse excerto da Lei, talvez, para uma cidade pequena, tenha sido a mais significativa, considerando que, até então, para os estudantes após o término do Ensino Médio, uma das possibilidades de continuar o processo formativo era ingressar na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Porém, havia ampla concorrência por vagas nesta instituição, que sempre teve um alto índice de candidatos por vaga, não possibilitando para uma parcela pequena de estudantes da cidade de Júlio de Castilhos iniciar uma graduação. A outra alternativa era a Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, uma instituição comunitária. Faço menção a estas instituições pela proximidade geográfica ao município. Dadas essas dificuldades de ingresso no Ensino Superior, parte dos egressos do Ensino Médio, que não ingressavam optavam por iniciar a trabalhar. Por sua vez, as vagas de emprego na cidade também não eram muitas, fazendo com que uma parcela da população buscasse outra cidade com oportunidades para residir. Aos poucos, colegas, amigos, conhecidos deixavam a cidade em busca de melhores condições de vida, a comunidade vai diminuindo.

Cabe destacar que a implantação de uma instituição federal na cidade foi um momento de conquista, confirmando o que se observa no texto da Lei:

Art. 2º Os Institutos Federais **são instituições de educação superior**, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

A partir da proposta da Lei, a implantação de cursos de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, Ensino Superior, nas modalidades bacharelado, licenciatura e de tecnologia, configurou outra perspectiva para a cidade. Estudantes, como eu, que não conseguiam ingressar no Ensino Superior, conseguiram uma oportunidade no município sem a necessidade de se deslocar para outra cidade. Nesse sentido, a implantação dos institutos federais “está relacionada ao conjunto de políticas de governo voltadas para a educação profissional e tecnológica, tendo em seu bojo o compromisso com o desenvolvimento socioeconômico local e regional e um efetivo diálogo com outras políticas setoriais” (MACEDO, 2017, p.102).

A partir do início da Instituição, o desenvolvimento local e regional foi sendo significativo. Estudantes de outras cidades fizeram parte do contingente local, propiciando o desenvolvimento da economia do município e região. Como destaca Macedo (2017, p. 102), “como política pública, a educação profissional e tecnológica abrange não somente oferta de cursos voltados para a formação do trabalhador, principalmente, assume o compromisso com o todo o campo social”. Para além de ser mera expectadora de uma história, o Instituto Federal Farroupilha faz parte da minha trajetória formativa, assim como o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) São Vicente do Sul.

Como supracitado, não se é sujeito alheio a uma história. E, para além de uma história, ao olhar para um contexto político, social e econômico, percebo que não fui apenas uma leitora de uma política pública, mas, a partir da sua implantação, tive a oportunidade de ter uma qualificação técnica e uma graduação, ou seja, fiz e participei desta história também.

## **CAPÍTULO 4 - PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

### **4.1 ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE CURRÍCULO NA HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO**

*“Uma história do currículo não deveria estar centrada numa preocupação epistemológica com a verdade ou validade do conhecimento. Uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento educacionalmente organizado” (Silva, 1996).*

Estudar sobre currículo implica reconhecer que este é um campo de estudo no qual não há neutralidade. Também, há de se considerar que se trata de um território conflituoso, antagônico e controverso em suas intencionalidades. Do mesmo modo, trata-se de evidenciar mais que uma mera visão ingênua e descontextualizada, pois muito se discute sobre currículo e integração como conceitos, visando à definição ou à concepção, sem evidenciar a sua historicidade. Nesse sentido, cabe a indagação: o que de fato é o “currículo”? Algumas definições no decorrer do tempo foram mostrando algumas pistas para elaborar uma resposta a esta questão. Porém, deve-se considerar que um conceito não é algo fechado e/ou concluído, o mesmo está localizado em relação a um tempo e a um espaço social e político. Entretanto, entender um conceito como algo finito é negar a possibilidade de compreender o currículo para além de conteúdos e disciplinas, como afirma Sacristán (2013, p. 17),

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar (SACRISTÁN, 2013, p.17).

Então, há que se considerar as diferentes abordagens sobre currículo e os seus distintos contextos, porque os autores evidenciam o currículo como parte constituinte do contexto escola, e de responsabilidade da mesma e dos professores. A partir daí,

[...] o senso comum educacional percebe o currículo como um documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas, matérias, áreas ou competências, como se fosse um artefato burocrático prescrito (TOASSI; SOUZA; BITENCOURT; 2015, p. 48).

Ao pensar o currículo como uma receita prescritiva e meramente burocrática, nega-se sua trajetória e as concepções que os autores da área, que, sobretudo, no último século, vêm elaborando, discutindo, formulando. Tais concepções coadunam-se ao momento histórico educacional, portanto, indicam uma perspectiva histórica da educação e do trabalho pedagógico.

Antes de explorar o currículo como objeto de estudo, optou-se por entender o lugar comum do currículo: os conceitos, concepções, teorias e diferentes abordagens encontradas nos textos sobre a temática. Nesse sentido, “[...] é importante que a história do currículo nos ajude a compreender o conhecimento escolar como um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa temporal” (GOODSON, 1997, p. 09). Trata-se de compreender o currículo como construção social, não meramente como uma concepção enraizada nos documentos oficiais, redigida, dentro de um contexto social e político, ora como reguladora, ora como orientadora, considerando a especificidade da Educação no contexto brasileiro.

Apresenta-se, inicialmente, uma representação de como evoluíram os estudos sobre currículo (Quadro 1), destacando processo de produção de conhecimento na área temática.

**Quadro 3 - Linha de evolução dos estudos curriculares**

| <b>Evolução dos Estudos Curriculares</b> |   |
|--|---|
| 1  | A interação entre a tradição anglo-estadunidense e as tradições alemã e do norte da Europa de teorias educacionais.   |
| 2  | O desenvolvimento da teoria crítica do currículo, que levou ao rompimento com as tradições inglesa e estadunidense; nos EUA, esses teóricos eram os reconceitualistas associados a Bill Pinar, que se inspirou principalmente em Dewey, e os neomarxistas críticos e pós-marxistas, como Michael Apple e Tom Popkewitz. |
| 3  | Os historiadores do currículo, liderados pelo inglês Ivor Goodson.  |
| 4  | Os sociólogos da educação, tanto na tradição construtivista como na realista, incluindo Michael Young.  |
| 5  | Não é possível ter uma teoria do currículo sem uma teoria do conhecimento, defendida por Basil Bernstein.   |

**Fonte:** A autora baseado no texto de M. Young, 2019.

Tendo por paralelo essa trajetória de estudos, mesmo que de maneira objetiva, destacam-se alguns elementos da História da Educação no Brasil, relevantes para o entendimento basilar da historicidade da produção do currículo. Entende-se ser importante para compreender como as diferentes concepções sobre a temática foram e vêm sendo desenvolvidas no decorrer da história educacional do Brasil.

A educação no Brasil é inaugurada com a chegada dos jesuítas no país em 1549, no denominado período colonial. Esse período abrange 1549-1599, considerada Fase Heróica (SAVIANI, 2013, p. 19), que tinha como objetivo a catequização dos nativos; 1570–1749, a Fase de Consolidação, centrada na expansão do ensino secundário; 1759-1808, a Fase Pombalina visando à instrução pública (SAVIANI, 2013, p. 15). Retomar tais fatos torna-se importante, neste contexto educacional, não como forma de discutir a estruturação escolar no

país, mas como ponto de partida para a construção social e política do currículo (SAVIANI, 2013).

Nesse período, é publicado um documento que organizará os estudos correspondentes ao que hoje se conhece como Educação Básica: “O Alvará de 28 de junho de 1759, teve-se a ‘reforma dos estudos menores’, que correspondem ao ensino primário e secundário” (SAVIANI, 2013, p. 82). No documento são evidenciadas orientações para inclusão das “humanidades” no que seria o nível secundário de ensino, atual Ensino Médio. Mesmo que a palavra currículo não apareça como um conceito e/ou artefato social, nos primeiros documentos oficiais do país, a maneira como a estruturação do conhecimento “escolar” e práticas de ensino foram sendo desenvolvidas indica a concepção de currículo (SAVIANI, 2013). Estão registrados nesse período as mais remotas preocupações com o currículo, o qual somente será objeto das políticas educacionais e de estudos no século XX.

Refletindo sobre esta historicidade, estudou-se material elaborado por Campos e Silva (2009, p. 29-39), que consiste em um relato histórico da evolução do conceito de currículo. Após, comparou-se este estudo às proposições de Saviani (2010), em “História das Ideias Pedagógicas”, quanto a uma periodização da História da Educação no Brasil, a partir do século passado. Resultou uma análise comparativa que relaciona os conceitos de currículo propostos pelos primeiros autores, organizados em uma gênese, incluindo os aspectos relativos à Educação Profissional e Tecnológica - EPT, conforme o segundo autor e autores que estudam sobre EPT, a saber:

#### Quadro 4 - Concepções de currículo no primeiro período

| 1º Período, de 1932 a 1947: Coexistência de pedagogia tradicional e pedagogia nova (SAVIANI, 2010, p. 14) |                                  |  |
|---|----------------------------------|--|
| Década  | Autor                            | Concepção de currículo   |
| 1930  | John Dewey                       | O currículo passou a considerar a vivência do aluno, possibilitando as <i>experiências</i> aos indivíduos desenvolverem-se de forma satisfatória considerando as diversas dimensões do seu ser.  |
| 1935  | William H. Kilpatrick            | Currículo é uma sucessão de <i>experiências escolares</i> adequadas a produzir, de forma satisfatória, a contínua reconstrução da experiência.   |
| 1935  | Hollis Caswell e Dwight Campbell | Currículo abrange todas as <i>experiências do educando sob a orientação do professor</i> .<br>Tudo o que cerca o aluno em todas as horas do dia, constituem matéria para currículo.  |
| 1936  | Harold Hugg                      | Atribui ao currículo uma questão técnica. Currículo como um programa integral da escola que deve <i>envolver o que o professor e o aluno faz e</i> , como o fazem, direcionando para as tarefas essenciais envolvendo o planejamento e o desenvolvimento do currículo. |

**Fonte:** Adaptado de Campos e Silva (2009, p. 29-39) e Saviani (2010), com grifos da autora.

Está-se, então, considerando que: “As primeiras preocupações com o currículo no Brasil datam dos anos 20. Desde então, até o final da década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas” (LOPES; MACEDO, 2005, p. 13). Ou seja, há um silêncio sobre currículo, sobre o que ensinar e aprender durante os períodos colonial e imperial até o início da República.

Nesse primeiro período do século passado, após a divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova<sup>14</sup>”, em 1932, reforçavam-se os apelos por uma escola que superasse a escola tradicional (cuja máxima é “o professor sabe e o estudante não sabe”), colocando o estudante no centro do trabalho pedagógico e a noção de experiência como básica para a organização deste trabalho. Como se sabe, o Movimento Escola Nova, no Brasil não conseguiu se sedimentar, devido aos embates com os defensores dos espaços educacionais católicos. Ainda assim, influenciou na elaboração de leis e reformas na educação no período (FERREIRA, 2001).

Anteriormente ao Manifesto, já havia iniciativas do governo republicano brasileiro quanto à criação de uma rede<sup>15</sup> de escolas para a Educação Profissional: “Nesse contexto, a educação era entendida como a peça fundamental no processo de transformação desses chamados desocupados em futuros cidadãos republicanos úteis e contribuidores da ordem social e do desenvolvimento do país” (KUNZE, 2009, p. 22). Neste contexto, e, em consonância ao Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1906, foram criadas,

[...] em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas “aos pobres e humildes”, e instalou dezenove delas, em 1910, nas várias unidades da Federação. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. Nesse contexto, chega-se às décadas de 30 e 40, marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira (RAMOS, 2014, p. 25).

Nos anos seguintes, serão criadas oportunidades de Educação Profissional, tanto em escolas quanto na iniciativa privada. Do ponto de vista legal, a Constituição de 1937, ao

---

<sup>14</sup> Conforme Müller (2013, p. 99): “grupo de professores que, “[...] embora com diferentes posições ideológicas, pregavam um novo modelo em que a educação conseguisse atuar e interferir na sociedade brasileira através de uma escola menos academicista, mais prática, gratuita, obrigatória e laica – portanto, acessível às massas”.

<sup>15</sup> Conforme argumenta Ferreira (2020, p. 226), “a Rede de Educação Profissional e Tecnológica no país tem sua gênese conceitual no ideário de trabalho e de educação para os jesuítas, os quais dominaram o cenário educacional e cultural nas terras brasileiras, colonizadas por Portugal, por dois séculos e meio”.

escrever e prescrever a existência de Educação Profissional, apresentou indícios que impactarão no currículo:

O ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhes 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 especificidade, 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 (Constituição de 10 de novembro de 1937, art. 129).

Entretanto, é a Lei Orgânica do Ensino Secundário, publicada durante o período de Estado Novo, em 1942, assinada pelo Ministro Gustavo Capanema, que instaurou movimentos mais sólidos na Educação Profissional, ainda retomando o caráter propedêutico:

Predominava a função propedêutica voltada para o ensino superior, sob a égide de uma Constituição (1937) que fortaleceu o ensino privado. Juntamente com esta, o conjunto de leis orgânicas que regulamentou o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal, significou um importante marco na política educacional do Estado Novo. Entretanto, se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes (RAMOS, 2014, p. 26).

Nesse período, o currículo da Educação Profissional manteve-se atrelado à Educação Básica, diferenciando-se somente nos aspectos atinentes à especialização prevista para o nível de ensino.

#### **Quadro 5 - Concepções de currículo no segundo período**

| <b>2º Período, de 1947 a 1961: Ápice da influência da pedagogia nova (SAVIANI, 2010, p. 14)</b> |                                  |   |
|---|----------------------------------|---|
| 1956  | Edward Krug                      | Define currículo como todos os meios empregados pela escola a fim de <i>prover aos estudantes oportunidades desejáveis de aprendizagem</i> . Conteúdo e método não podem ser encarados como entidades separadas.  |
| 1956  | Vernon Anderson                  | O currículo inclui não apenas as <i>experiências de sala de aula</i> , mas também as atividades extraclasse. O foco do currículo é o aluno, o ambiente sociocultural ao qual estão inseridos e o ambiente organizado para o desenvolvimento das <i>experiências desejadas</i> . |
| 1960  | John Murray Lee e Dorris May Lee | O currículo é a estratégia pela qual as escolas tentam satisfazer os fins da educação. Currículo são todas as <i>experiências da criança das quais a escola se utiliza ou tenta influenciar</i> .   |

**Fonte:** Adaptado de Campos e Silva (2009, p. 29-39) e Saviani (2010), com grifos da autora.

Há, no início desse período, a elaboração dos rascunhos da primeira Lei de Educação do país. Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n. 4024/61:

Em decorrência do dispositivo da Constituição do Brasil promulgada em 1946, cabia ao governo central fixar as diretrizes e bases da educação nacional através da lei promulgada pelo Congresso Nacional. Para cumprir essa exigência, o ministro da Educação constituiu uma comissão com a tarefa de elaborar um anteprojeto. Para integrar essa comissão, convocou as lideranças educacionais mais expressivas do país, ficando clara, pela composição da comissão, a supremacia dos representantes do movimento renovador em relação àqueles que ainda perfilavam a pedagogia tradicional (SAVIANI, 2010, p. 16).

O texto da primeira Lei que regulará a educação a partir de 1961, ano de sua promulgação, então, revela indícios do Movimento Escolanovista, em sua maior parte, ainda se apresenta fiel à Pedagogia Tradicional, até hoje, majoritariamente presente na escola brasileira, nos métodos, técnicas, conhecimentos, no currículo, enfim. Para Lopes & Macedo, tal transferência instrumental tinha centralidade na incorporação dos modelos para elaboração do currículo, em um sentido funcionalista<sup>16</sup>, por meio por acordos entre os governos brasileiros e norte-americanos, como parte de um programa de ajuda à América Latina (LOPES; MACEDO, 2005). Os acordos bilaterais entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agency Interantional Development (USAID), denominados “Acordos MEC-USAID” foram um,

[...] conjunto de ações pactuadas na década de 1960, convergindo para um programa abrangente, com o intuito de modernizar o Sistema de Ensino Brasileiro, incluindo as universidades. Planejando um novo Sistema embasado na experiência norte-americana na área educacional (CUNHA; ALVES, p. 111).

Esses acordos não definiram mudanças nas políticas educativas do país, mas tiveram decisiva e influente relevância para a reforma da educação brasileira. Sua importância, como afirma Cunha e Alves (p. 118), está na “[...] formação de comissões e estudos que levaram às Leis 5540/68 e 5692/71, leis estas que reformularam a educação nacional, a primeira tangenciando o Ensino Superior e a segunda o Ensino Básico”.

A Lei n. 4024/61, no Art. 2º, instituiu “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961). Isto porque somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 inicia a Educação Brasileira de fato, porque o Sistema Educacional

---

<sup>16</sup> Funcionalista ou técnico-científica “[...] baseia-se na hierarquia de cargos e funções visando racionalização do trabalho, a eficiência dos serviços escolares. Tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial” (LIBÂNEO, 2001, p. 97).

Brasileiro foi estruturado e “volta-se para a base curricular dos três graus de ensino por ela consignados: o primário, o médio e o superior” (MARCHELLI, 2014, p. 1482).

Quanto à Educação Profissional, um elemento se destaca: “[...] a equivalência entre este e o ensino médio. Organizado em dois ciclos – o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos – ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores)” (RAMOS, 2014, p. 28). Tal decisão permitiu que os estudantes pudessem acessar, após o ensino técnico, qualquer opção de curso no Ensino Superior. E ainda: “Quebrou-se, também, a rigidez das normas curriculares, abrindo-se a possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação” (RAMOS, 2014, p. 28). Tal proposta de mudança no currículo impactou o modo como a Educação Profissional inseria-se na Educação Básica: “A equivalência estabelecida pela Lei no 4.024/61 veio então, conferir maior homogeneidade escolar a este campo e, ainda, um caráter mais universal ao ensino técnico” (RAMOS, 2014, p. 28).

#### **Quadro 6 - Concepções de currículo no terceiro período**

| <b>3º Período, de 1961 a 1969: “Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2010, p. 14)</b> |                |   |
|---|----------------|---|
| 1962  | Hilda Taba     | O modelo proposto pela autora, no qual se integrariam tanto o conteúdo como as experiências de aprendizagem, pretende superar os problemas dos modelos de organização curricular existentes, inclusive o currículo <i>centrado na disciplina</i> .          |
| 1963  | Robert Fleming | O currículo da <i>escola moderna</i> pode ser definido como a totalidade de experiências da criança, pelas quais a escola é responsável.  |
| 1964  | Ronald Doll    | O currículo consiste nas experiências que as crianças vivem sob a direção e orientação da escola, desta forma o autor acredita que ao melhorar o currículo significa melhorar a <i>qualidade dessas experiências</i> .                                      |
| 1968  | UNESCO         | Define currículo como sendo todas as atividades, <i>materiais, métodos de ensino e outros meios empregados</i> pelo professor, ou considerados por ele, para alcançar os fins da educação.  |
| 1968  | Louise Berman  | Os currículos escolares têm dado ênfase mais ao que já aconteceu do que o que está por vir, e que as pessoas e os programas escolares precisam ser <i>orientados para o futuro, devido ao ritmo demasiadamente acelerado do mundo de hoje e de amanhã</i> . |

**Fonte:** Adaptado de Campos e Silva (2009, p. 29-39) e Saviani (2010), com grifos da autora.

Após a promulgação da LDB 4024/61, as escolas, sob a influência do movimento escolanovista, tentaram redimensionar, principalmente, os métodos e técnicas. Saviani relata: “Após a aprovação da LDB, ensaia-se a implantação de experiências inovadoras, mas acelera-se a crise dessa tendência, articulando-se um novo ideário: a pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2010, p. 16). Tratou-se de uma perspectiva educacional que coordenará a

educação nas décadas de 1960 e 1970, cujos pressupostos dizem respeito a crer que a educação básica deve, por métodos e técnicas, ter como finalidade a preparação da “mão-de-obra” para um país que desejava inserir-se definitivamente no mundo dos países industrializados. Nessa década, foi preparada a nova lei de educação, publicada em 1971.

#### Quadro 7 - Concepções de currículo no quarto período

| 4º Período, de 1969 a 1980: A pedagogia tecnicista domina o cenário educacional (SAVIANI, 2010, p. 14) |                  |   |
|--|------------------|---|
| 1972   | Lady Lina Traldi | Currículo como metodologia para a reconstrução curricular e define como, sendo currículo compreendido como todas as <i>experiências organizadas e supervisionadas pela escola</i> .                               |
| 1974   | Alvin Toffler    | O autor acredita que somente a combinação de ação-aprendizagem com trabalho acadêmico e de ambos com uma <i>orientação para o futuro</i> criará uma motivação de aprendizagens intensas e fortes para o educando. |

**Fonte:** Adaptado de Campos e Silva (2009, p. 29-39) e Saviani (2010), com grifos da autora.

Logo após a publicação da “Reforma Universitária”, Lei 5.540/1968, foi publicada a LDB 5692/1971, em cujo texto, artigo 1º, consta:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, LDB 5692/1971, artigo 1º).

Naquele contexto, a educação e, em decorrência, a escola alinhavam-se à perspectiva de desenvolvimento do país, contribuindo para que os sujeitos se constituíssem aptos ao trabalho.

A Lei no 5.692, de 11 de agosto desse ano, colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Essas medidas foram significativas da prática economicista no plano político que, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande capital. A contradição que aparece nesse quadro, porém, é a crescente função propedêutica do ensino técnico contrapondo-se ao propósito contenedor de acesso ao Ensino Superior (RAMOS, 2014, p. 30).

Outro aspecto relevante com referência à LDB 5.692/71 é o fato de ter tornado “[...] compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Compulsoriedade está extinta pela Lei n. 7.044 em 1982” (RAMOS, 2014, p. 44). Nesse mesmo período, a rede de escolas federais destinada à educação técnica, que se consolidou em 1959 e “[...] ocupou um lugar estratégico na composição da força de trabalho industrial brasileira” (RAMOS, 2014, p. 44), sofreu modificações. Em 1978: “[...] algumas dessas escolas são transformadas em Centros

Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Esse é o período em que a Teoria do Capital Humano é mais difundida e que tomam força os princípios da economia da educação” (RAMOS, 2014, p. 44).

Cabe reiterar que o conceito de currículo é recente, porque somente a partir dos anos 1980, que as discussões começam a ser evidenciadas e divulgadas e destacam-se os estudos no campo<sup>17</sup> curricular, “ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas<sup>18</sup>” (LOPES; MACEDO, 2005, p. 13).

Sobressaem-se duas vertentes de pensamento, que disputavam os discursos hegemônicos educacionais, “Pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 1981) e “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1974). Cabe salientar que, nesta época, surgiram outras teorias pedagógicas, com discurso contra-hegemônico. Também, outro aspecto importante consiste no fato de os pesquisadores brasileiros passarem a buscar outras referências, neste campo de estudo, e não mais com bases em processos de transferência educacional<sup>19</sup>, baseados nos modelos curriculares de outros países.

Em determinados momentos da “História da Educação” o currículo é articulado a políticas educativas que atendem aos interesses de mercado, e assim acabam por “desenvolver nos educandos conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da cidadania e inserção no mercado de trabalho” (RAMOS, 2011, p. 126). As noções de competências e habilidades presentes em alguns documentos oficiais apresentam-se como base para formação de “mão-de-obra” para o mercado e não para o mundo do trabalho.

[...] são definidos pelo consumo da força de trabalho necessário, e não a partir da qualificação [ou seja] importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez. (...) A formação de subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, se dá predominantemente, pela mediação da educação geral; é por meio dela, disponibilizada de forma

<sup>17</sup> Por campo, está se aplicando a noção de Bourdieu, muito reiterada nos estudos sobre currículo, quando se afirma haver um “campo do currículo”: A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar - ou orientar - todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades. Por meio dela, torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista [...]: é preciso pensar relacionamente. (BOURDIEU, 1989, p.27).

<sup>18</sup> Autores que trabalham na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, na “[...] perspectiva de análise crítica do currículo que incluíse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (SILVA, 2019, p. 48).

<sup>19</sup> Transferência educacional, conceito cunhado por Antônio Flávio Barbosa Moreira (1990), sobre a influência norte-americana no campo do currículo nos estudos desenvolvidos no Brasil. Ver sobre: MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

diferenciada por origem de classe, que os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar, múltiplas tarefas no mercado flexibilizado (KUENZER, 2007, p. 494).

Chega-se então à emblemática década de 1990, na qual tem-se promulgada a terceira LDB no Brasil. Nessa década, o campo curricular foi marcado por múltiplas influências. Parte dos estudiosos buscava defender o currículo como um “*espaço de relação e poder*” (LOPES; MACEDO, 2005, p.14). Como se pode observar no quadro a seguir, as referências dos estudos foram autores estrangeiros, com estudos referentes à “[...] categoria de texto político, [...] A ideia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente hegemônica” (LOPES; MACEDO, 2005, p. 14).

**Quadro 8 - Principais referências em 1990 no campo do currículo**

|   | <b>Campo do currículo</b>  | <b>Sociologia e Filosofia</b>  |
|---|--|--|
| Autores referências no campo do currículo na década de 1990 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Henry Giroux</li> <li>• Michael Apple</li> <li>• Michael Young</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Karl Marx</li> <li>• Antonio Gramsci</li> <li>• Pierre Bourdieu</li> <li>• Henri Lefebvre</li> <li>• Jürgen Habermas</li> <li>• Gaston Bachelard</li> </ul> |

**Fonte:** Elaborado pela autora, adaptado de Lopes e Macedo, 2005.

Na década de 1990, as políticas educacionais são ainda mais determinadas, tendo por referência a centralidade econômica e organizando ideologicamente o Estado brasileiro para colocá-lo em sintonia com o capital financeiro. Os autores supracitados no campo do currículo fazem uma análise crítica do currículo disciplinar e estudos do currículo, com foco na sociologia e filosofia, buscando a compreensão do currículo pelos aspectos políticos, econômicos e sociais.

Outro aspecto importante é que, durante a década de 1980, aconteceu o que Saviani denomina de “realidade rebelde”, caracterizada pelo “entusiasmo que acompanhou, no âmbito da comunidade educacional, a formulação e as tentativas de implantação de propostas pedagógicas críticas” (SAVIANI, 2010, p. 16). Apesar da intensa mobilização dos professores em eventos, congressos, esta perda de entusiasmo tem seu golpe final com a publicação da LDB 9394/1996, cujo texto, no artigo 26, estabelece como noção de currículo para os Ensinos Fundamental e Médio, que devem conter: “[...] uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

**Quadro 9 - Concepções de currículo nos quinto e sexto períodos**

| <b>5° e 6° Períodos, de 1980 a 1996: “Neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo” (SAVIANI, 2010, p. 14)</b> |   |   |
|--|---|---|
| 1995   | James MacDonald                               | O parâmetro principal do currículo não é o aluno, nem a sociedade, nem a herança cultural, mas o processo político de escolaridade. [...] o processo político é a rede de estruturas, papéis, normas e relações interpessoais que operam no processo de escolaridade.   |
| 1995   | Flavio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva | O currículo é um artefato social e cultural, pois o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressado do conhecimento social ao contrário o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades, estabelece cultura individuais e coletivas.  |
| 1997   | Ulf Lundgren                                  | Define currículo como uma solução necessária ao problema de representação e o problema de representação como o objeto do discurso pedagógico. O objeto do discurso coloca-se como um domínio do pensamento e da construção de realidades sócias quando a produção social e a reprodução se separam entre si. O currículo passa a ser um documento escrito de solução de problema da representação social. |

**Fonte:** Adaptado de Campos e Silva (2009, p. 29-39) e Saviani (2010).

Após a LDB 9394/96, ainda em vigor, as concepções de currículo se ampliaram e diversificaram, tornando-se proposições em acordo com as características de um mundo globalizado também no âmbito da educação:

A noção de competência tomou centralidade nas orientações curriculares. As competências a serem desenvolvidas no estudo de cada uma das áreas de conhecimento foram descritas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. O Ministério da Educação publicou, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de caráter não obrigatório, que enunciaram as competências básicas associadas a cada disciplina. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) propôs-se a avaliar o desenvolvimento dessas competências baseando-se em indicadores de desempenhos (RAMOS, 2014, p. 63).

**Quadro 10 - Concepções de currículo nos quinto e sexto períodos**

| <b>5° Período, a partir de 1996: “Neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo” (SAVIANI, 2010, p. 14): a criação e implementação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Lei 11.892/2008</b> |                      |   |
|---|----------------------|---|
| 1999  | Tomaz Tadeu da Silva | O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 150). |
| 2013  | Gimeno Sacristán     | [...] o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explicitado do projeto de socialização cultural nas escolas. E uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou               |

|      |                          |  |
|------|--------------------------|--|
|      |                          | práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (SACRISTÁN, 2013, p.15-16).   |
| 2014 | Marise Nogueira Ramos    | O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. Dedicaremos um item à concepção curricular que compreendemos poder mediar a formação humana integral. (RAMOS, 2014, pp. 87- 88)   |
| 2015 | Rita de Cássia Frangella | “[...] ao referir-me a currículo como enunciação, assumo que currículo é movimento, diferimento, significação. Como produção político-discursiva, o currículo é terreno de luta política pela significação que mobilizam o eu e o outro, ou seja, processo dialógico onde os sentidos não são e nunca serão transparentes, são produzidos em meio à negociação, articulação. O que se produz ao produzir currículo não é uma visão ou outra, mas uma produção híbrida que já não é mais nem um nem outro, à medida que o eu e outro aí referenciados alusivamente não são inimigos em luta, mas adversários legítimos em disputa. Esse processo contingente é cultural, ato de enunciação cultural” (FRANGELLA, 2015, p. 7). |

**Fonte:** Elaborado por FERREIRA e SIQUEIRA, a partir da seleção de concepções elucidativas de currículo na contemporaneidade.

Na implementação da LDB 9.394/96, a diversidade de perspectivas teóricas, a elaboração de diferentes modelos escolares, a associação da educação às tecnologias educacionais, a luta pela inclusão educacional e social no âmbito da educação etc... tomam o cenário educacional de modo que falar em currículo pode ser falar em “currículos” ou, pelo menos, de um currículo pluridimensional, capaz de considerar a diversidade como elemento organizativo.

Destaca-se que se torna pertinente percorrer o percurso do currículo, uma vez que está entrelaçado a uma visão de mundo, às mudanças políticas, sociais culturais e tecnológicas. Nesse sentido, perscrutar esta trajetória de conceitos e teorias pensadas por diferentes autores em também diferentes espaços e tempos permite observar que a concepção e/ou entendimento de currículo, no âmbito escolar, está imbricada na vivência dos estudantes, nas atividades de sala de aula, conteúdo, disciplinas, objetivando a produção do conhecimento dos estudantes. Como destaca Saviani (2015, p. 289), “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Deste modo, compreender o currículo articulado no espaço e tempo, adaptado às necessidades sociais e culturais da sociedade, é pertinente para aprofundar a compreensão de currículo integrado e suas possibilidades, o que será abordado na próxima seção.

## 4.2 CURRÍCULO NA EPT: OLHARES DA INTEGRAÇÃO A PARTIR DAS LDBS NO BRASIL

Para esta seção, propõe-se analisar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no período de 1961 a 1994. Este recorte justifica-se pela atual instabilidade nas políticas públicas no cenário educacional, que a cada instante novos instrumentos legais em forma de decretos, portarias e leis, são instituídas e destituídas. Por ora, tal polarização política compromete uma análise criteriosa sobre o que está vigente ou não, o que exige recuperar a historicidade do processo de regulação da educação no país, para compreender.

O processo histórico da educação no Brasil em termos legais pode ser considerado recente, pois, conforme já mencionado, somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024/1961, que se tem um dispositivo para regulamentar e padronizar as questões educacionais no país, constituindo um sistema que se interliga por conta do processo de regulação. Considerando este dispositivo legal como marco regulamentar, o Sistema Educacional brasileiro tem 58 anos de existência. Por sua vez, a Educação Profissional e Tecnológica instituída por meio da Lei 11.892/2008 tem 11 anos desde sua implantação. Considerando o tempo cronológico, são 47 anos de políticas públicas oficiais sistemáticas para a educação, “na primeira vez [...] que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho” (NASCIMENTO, COLLARES, 2005, p. 78). A Educação Profissional foi pensada para atender a diferentes propósitos no contexto político, econômico, social.

Para compreender como se articula Educação Profissional de nível médio nos dispositivos legais, a partir da LDB Lei 4.024/61, quando a EPT passou a ser incorporada no currículo de 2º grau, no capítulo III, Art. 47. O ensino técnico de grau médio, neste dispositivo legal, abrangeria os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial (BRASIL, 1961). A LDB expressa uma concepção de currículo por disciplinas obrigatórias e optativas, “uma sistemática nova para a construção curricular brasileira que representava um tímido movimento em direção à descentralização” (MELLO, 2014, p. 04). Diz aquele texto legal:

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o **ginasial**, com a duração **de quatro anos**, e o **colegial**, no mínimo de **três anos**. § 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginasial secundário, **sendo uma optativa**. § 2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, **sendo uma optativa**. § 3º As **disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento**. § 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá

haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário (BRASIL, 1961).

Nesse sentido, observa-se uma proposta de currículo fragmentando por disciplinas, explicito no Art. 49, no § 2º “O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa” (BRASIL, 1961).

Em 1971, o segundo grau é reformulado pela primeira vez, e, também, “reconheceu a integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico, para fins de prosseguimento nos estudos” (NASCIMENTO; COLLARES, 2005, p. 79). Nessa perspectiva, aparece em um dispositivo legal o “vocábulo” integração no sentido de integrar o Ensino Profissional ao Ensino Básico (propedêutico). Outro aspecto, abordado pelas autoras “Eram conhecimentos e habilidades que favoreciam assumir o trabalho como uma dimensão fundamental da vida em sociedade, ou seja, aquilo que o educando terá da escola como preparação para o trabalho” (Idem, p. 80). Nesse contexto, preparar o estudante para o mercado de trabalho, era parte das propostas educacionais para a época.

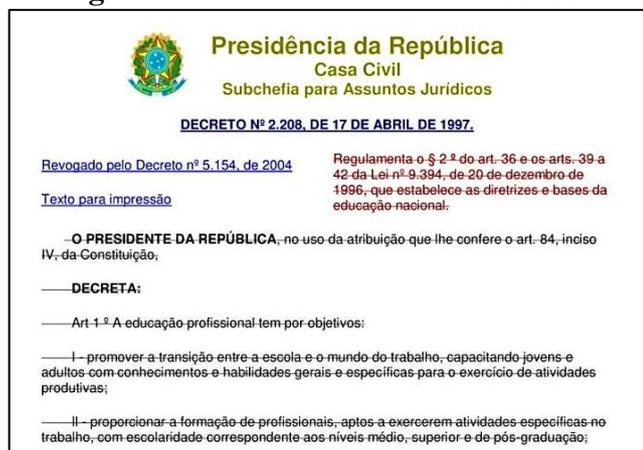
Neste momento, é preciso fazer uma parada obrigatória no ano de 1997, para revisitar as políticas públicas para a EPT. Fernando Henrique Cardoso era o Presidente do Brasil, e o Ministro da Educação era Paulo Renato Souza, responsáveis pela regulamentação do parágrafo 2º do art. 36, 39 a 42 da Lei n. 9.394/96. Naquele ano, foi publicado o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, apresentando como objetivos da Educação Profissional,

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, trabalhador 1997).

Através do Decreto foi reordenada a oferta do Ensino Médio e o ensino técnico de forma separada, “não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 25). A oferta independente retoma o dualismo do ensino básico e profissional previsto na LDB de 1961. Aqui, talvez, uma resposta bem articulada, com frases rigorosamente escolhidas, não seja suficiente para dar conta da resposta, talvez uma imagem? Sim! Imagens, muitas vezes, dão

conta de responder a uma questão, não somente pela mão de quem escreve, também pelo olhar de quem observa (Figura 16).

**Figura 17:** Decreto Federal n. 2.208/1997



**Fonte:** SIQUEIRA, mediante pesquisa planalto.gov.br, 2019.

Esta imagem é ilustrativa e demonstra o Decreto Federal n. 2.208/1997, referente à regulamentação da Educação Profissional e seus objetivos com o texto todo taxado. O mesmo foi Revogado pelo Decreto n. 5.154, de 2004, que reestabeleceu a integração do Ensino Médio e ensino profissional, expressa no Art. 4º,

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

A Educação Básica e Profissional passou a integrar o mesmo curso, denominando-se Ensino Médio Integrado, e não mais como previsto no decreto n. 2.208/1997.

Quanto aos encaminhamentos para a LDB 9.394/1996, o texto da lei reafirma novamente a “[...] dualidade entre o ensino médio e a educação profissional” (MOURA, 2007, p. 15). Com a aprovação da LDB de 1996, o Ensino Médio foi separado do Ensino Profissional, as políticas públicas para a educação no país, demonstram que a cada cenário político as mesmas são pensadas para atender uma conjuntura dominante, como observa-se nas leis, pareceres e decretos, ora para atender uma demanda de “mercado de trabalho” que necessita de profissionais qualificados, ora para atender um discurso das “classes dominantes”, que culturalmente compreende a Educação Profissional como uma modalidade

de ensino para a “classe social” com menor poder aquisitivo. Ou, ainda, como se observa no discurso de P2, quando perguntado se acredita na proposta da EPT, o mesmo responde que acredita ser uma, “*oportunidade de qualificação rápida*”. Nesse sentido, cabe indagar se o dualismo historicamente instituído entre o Ensino Médio e Ensino Profissional foi ou será superado?

Sob o prisma da Educação Profissional e Tecnológica, as indicações são de um currículo que se volte ao mundo do trabalho. A Lei de a criação e implementação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Lei 11.892/2008, já indicava, no artigo 2º, ao descrever como deveriam se organizar os Institutos Federais de Educação e Tecnologia para ofertar EPT: “[...] com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008).

Além disso, considerando que a educação profissional, em sua vertente formal, seja como formação inicial ou continuada, é indissociável da educação que se processa permanentemente nas situações de trabalho, em suas dimensões técnica e relacional, diferentes processos e experiências formativas podem cumprir finalidades distintas em suas configurações, mas tanto podem ser humanizadoras quanto desumanizadoras, dependendo das relações sociais em que se instauram e que podem conservar ou transformar (RAMOS, 2014, p. 116).

Um conceito de currículo é posto em relevo para a EPT: currículo integrado, assim descrito:

- a) Relacionado ao Ensino Médio, superando as “[...] dicotomias antigas do sistema educacional brasileiro” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 29);
- b) Capaz de articular teoria com a prática, “saber científico e saber tácito”, “parte e totalidade” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 29);
- c) Capaz de “superar a dualidade que opõe formação propedêutica e formação profissional e que estabelece a disciplinaridade de saberes gerais e específicos” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 29).

Tais características potencializariam o currículo para EPT e, ao mesmo tempo, o currículo integrado “se contrapõe às visões utilitaristas – pelas quais o jovem educando é reduzido à mera condição de capital humano em formação – e à educação como uma condição mercantil” (GARCIA & LIMA FILHO, 2004, p. 29). Ter-se-ia a integração entre educação profissional e Educação Básica, objetivando a formação integral e contribuindo para a inclusão do jovem “[...] na vida adulta e no mundo do trabalho como cidadão e sujeito autônomo” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 29). E os autores finalizam: “Como elementos

articuladores da organização curricular integrada temos o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 29).

Nesta seção do texto, foram apresentados elementos por ora necessários para compreender o trajeto dos estudos no campo curricular no país, pois as discussões centrais da temática perpassam alguns pontos em comum referentes às relações estabelecidas entre diferentes teóricos, conhecimento científico, conhecimento escolar, para dar sentido à compreensão de que currículo é um artefato social, em conformidade a ideia de (GOODSON, 1997). E, também, argumenta-se em consonância com Lopes e Macedo (2005, p. 15) sobre, “[...] a necessidade de superar dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento”.

Ainda, nessa perspectiva, “De alguma forma, a ideia de “construção social” tem funcionado como um conceito unificador [...]” (SILVA, 2019, p. 134). Portanto, pode-se entender que o currículo está centrado em um contexto social, político e econômico. A organização do currículo, de certa maneira, regula as oportunidades educacionais, como são distribuídas e para quem são distribuídas dentro de políticas públicas instituídas.

Pensa-se que se visa a um objetivo principal seja no sentido de uma educação voltada para qualificação profissional ou de uma educação para o desenvolvimento intelectual dos estudantes (Figura 17). Dessa maneira, “A educação preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade” (YOUNG, 2014, p. 196).

**Figura 18 - Concepção de currículo**



**Fonte:** A autora baseado no texto de M. Young, 2019.

Young afirma que “[...] se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento” (YOUNG, 2014, p. 195). Diante do exposto até o momento, evidenciam-se alguns elementos necessários para encaminhar a pesquisa ora proposta, na tentativa de “fugir” da ideia de que currículo é uma seleção de conteúdos, classificação de conhecimento, e/ou a seleção do que será ensinado, “o currículo desempenha uma função dupla - organizadora e ao mesmo tempo unificadora - do ensinar e do aprender, reforçando as fronteiras que delimitam seus componentes, reforçando a fragmentação das disciplinas escolares” (SACRISTÁN, 2013).

Para reiterar os argumentos, cita-se a concepção de Bernstein, na perspectiva de compreender como se processa a aquisição dos códigos sociais, trabalhando com a concepção de currículo dividido em “tipo coleção e integrado”, Silva (2019, p. 72) explica:

Currículo tipo coleção, as áreas e campos do conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não a permeabilidade nas diferentes áreas de conhecimento. Currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem (SILVA; 2019, p. 72).

Compreender a distinção entre a organização estrutural de currículo e currículo integrado é pertinente para aprofundar a compreensão da temática e suas possibilidades, o que será abordado na próxima seção. Primeiro, propõe-se a sistematizar o percurso da elaboração da categoria Trabalho Pedagógico na produção de Ferreira (2008/2020) e do Kairós, posteriormente, apresentam-se as relações entre TP e currículo na EPT.

## **CAPÍTULO 5 - TRABALHO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT**

### **5.1 TRABALHO PEDAGÓGICO: TEXTOS E CONTEXTOS**

*Aos que vieram antes de mim, meu respeito e admiração,  
por suas significativas contribuições e produções na categoria  
Trabalho Pedagógico.*

Difícil engendrar e mobilizar palavras para iniciar esta seção que traz como centralidade a categoria trabalho pedagógico. O estudo aqui apresentado e sistematizado encontra-se intimamente entrelaçado aos estudos e produção da Profa. Dra. Liliana Soares Ferreira e do Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Educacionais.

Na trajetória da pesquisa, “todo pesquisador, ao escolher um determinado campo, uma comunidade, uma instituição, já o faz com alguns pressupostos e questões em mente” (FELDEN, 2017, p. 31). Às vezes, é preciso parar, respirar, olhar para a temática da pesquisa como um todo, mobilizar todos os sentidos, e observar o que vem sendo produzido, quais as questões em aberto, e quais precisam ser refinadas, não somente para um todo coerente, para produzir sentidos de textos e contextos.

Tendo em vista que a temática deste estudo se encontra centrada em uma das especificidades da área da Educação, torna-se fundamental escrever sobre a categoria Trabalho Pedagógico. Isso requer (re)visitar um passado não tão distante, a fim de elaborar uma incursão detalhada a respeito desta categoria de estudos, no recorte temporal de produção de Ferreira, no período de 2008 a 2020. Reitera-se que, por uma escolha de ordem pessoal, objetiva-se valorizar autores e pesquisadores gaúchos, por tal razão, em especial, a esta seção somar-se-ão autores do grupo Kairós. Tal opção é necessária pelo perfil e proximidade teórica acadêmica da pesquisadora.

Ao esquadrihar a temática trabalho pedagógico na literatura “observa-se certa superficialidade acerca dos sentidos de trabalho pedagógico como categoria central, quando se debate sobre quem são os professores e qual o trabalho que realizam” (FUENTES, FERREIRA, 2017, p. 723). Não raras vezes, as referências a TP são aplicadas como sinônimos e relativizadas como práticas pedagógicas, entretanto,

[...] a opção por prática consome significativamente o aspecto ontológico contido na categoria trabalho, e, nesse caso, se o trabalho pedagógico é empregado como sinônimo de prática pedagógica, os trabalhadores parecem ter possibilidades menores de se autoproduzirem no e a partir de seu trabalho (FUENTES, FERREIRA, 2017, p. 723).

A relação entre trabalho pedagógico e a prática pedagógica apresenta sentidos de proximidade, o que não significa que os mesmos tenham igual significação. Souza (2005, p. 04) esclarece que,

[...] a prática pedagógica expressa nas atividades cotidianas desenvolvidas na esfera escolar e na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o educativo, pode ser planejada com o intuito de possibilitar a transformação ou assumir a tônica da reprodução centrada na mera transmissão de conteúdos. (SOUZA, 2005, p. 04)

Partindo desta constatação, recorre-se ao ano de 2008 com intuito de refazer os passos, e narrar a historicidade de Trabalho Pedagógico como categoria central de estudos do Kairós, na perspectiva de Ferreira (2007), até o presente momento. Pode-se evidenciar na figura 18 a seguir, de onde se parte e, quais concepções encontram-se atreladas a temática.

**Figura 19**– Evolução da categoria Trabalho Pedagógico



Fonte: SIQUEIRA, 2020.

Na figura, demonstra-se uma síntese basilar da evolução da produção acadêmica de Ferreira. No período de 2007 a 2010, visualiza-se um aprimoramento e amadurecimento intelectual no estudo da autora. No ano de 2007, a produção do grupo de pesquisa começa a fazer as primeiras menções a trabalho pedagógico, com ênfase na categoria pedagógico, que “é atrelado ao conceito de profissionalização dos professores” (FERREIRA, 2017, p. 09). Quando um pesquisador(a) inicia a interessar-se por determinado assunto, começa um processo de investigação na tentativa de refinar o mesmo, no sentido de atribuir ou subtrair

elementos que possibilitem explicitar e concatenar ideias e concepções necessárias para o desenvolvimento teórico e conceitual do objeto de estudo.

De 2007 a 2010, no decorrer da argumentação dos textos, nota-se a menção a *fazer* e a *agir pedagógico*: “o objetivo, nessas recorrências, é descrever o conceito de gestão do pedagógico e não trabalho pedagógico” (FERREIRA, 2017, p. 10). Nesse interim, as primeiras produções, ainda que de maneira tímida e incipiente, trabalham e delimitam os sentidos de: pedagógico – gestão do pedagógico – trabalho dos professores. Explorando-os conceitualmente, definido e articulando os sentidos, como referentes para descrever características que emergem de seus significados no contexto educacional. Esses trabalhos demonstram a base em construção de uma categoria que, mais tarde, vem a ser basilar para a produção científica de inúmeros pesquisadores que passaram e ainda virão a ser parte do Kairós.

No decorrer deste percurso, 2010 é um ano significativo no desenvolvimento da categoria TP. Ferreira escreve o Verbetes Trabalho Pedagógico<sup>20</sup> no “Dicionário trabalho, profissão e condição docente” da Gestrado UFMG - Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente liderado pela Prof. Dra. Dalila de Oliveira Andrade (UFMG). Operacionalmente, somam-se os termos trabalho e pedagógico, e, pela primeira vez, aparecem conectados à descrição,

[...] trabalho pedagógico é a produção do conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metodológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos os quais contribuem direta ou indiretamente. Diretamente, porque perpassam o trabalho pedagógico. Indiretamente, quando não são explícitos, todavia, todo trabalho pedagógico é intencional, político e, de algum modo, revela as relações de poderes que nele interferem (FERREIRA, 2010, p. 03).

Nesse texto, a autora apresenta uma importante contribuição elucidativa, ao diferenciar trabalho docente, trabalho dos professores e trabalho pedagógico, não raras vezes, presentes na literatura como sinônimos e/ou sombreados dentro de um mesmo contexto. Defende que se trata de não generalizar similares por aspectos semânticos, e, sim atribuir, os distintos significados que lhes conferem.

Entretanto, salienta-se que trabalho docente, trabalho dos professores e trabalho pedagógico mantêm diferenciações quanto aos sentidos, correspondendo, respectivamente, as duas primeiras expressões ao trabalho realizado pelos

---

<sup>20</sup> Ver sobre em: FERREIRA, L.S. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-pedag-gico/>>.

profissionais da educação e a última ao trabalho realizado por sujeitos que pretendem produzir conhecimentos (FERREIRA, 2010, p. 03).

Nos anos de 2011 e 2012, a categoria trabalho pedagógico aparece ainda um pouco sombreada nos textos, ou atrelada à concepção de trabalho dos professores, que são “[...] importantes para o reconhecimento do **trabalho pedagógico** e das atividades que os acadêmicos necessitam vivenciar durante o curso [de Pedagogia]” (FERREIRA; FIORIN; MANCKEL, 2012, p. 04).

A produção deste período passa por uma transição importante. Diante disso, como esclarece Wetten (2003, p. 71),

[...] os teóricos deveriam ser encorajados a pensar se seus efeitos teóricos variam com o passar do tempo, seja porque outras variáveis dependentes do tempo são importantes para a teoria em questão, ou porque os efeitos teóricos são instáveis por alguma razão (WETTEN, 2003, p. 71).

As reformulação e amadurecimento teórico possibilitaram um olhar apurado ao que se é proposto inicialmente em relação à categoria, não com o intuito de criar um novo conceito, e, sim, propor elementos que possibilitem burilar e adensar estudos sobre o mesmo.

O ano de 2013 configura-se em um marco importante nas produções de Ferreira e, conseqüentemente, do Kairós. A expressão “trabalho pedagógico” é assumida como central nas produções, sem a recorrência de sinônimos para descrevê-la. Como apontam Frizzo; Ribas e Ferreira (2013, p. 563),

[...] o trabalho pedagógico é a categoria central, tanto na organização da escola, expresso em seu projeto pedagógico, quanto no conhecimento resultante dos processos realizados na instituição. Daí porque urge aprofundar a compreensão dessa categoria, estabelecendo mais claramente suas características e, sobretudo, implicações (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 563).

Em suma, evidencia-se a intencionalidade de envidar esforços para ampliar as discussões acerca de trabalho pedagógico como categoria. Em 2013, o artigo “*Uma análise sobre o tema “trabalho” nos eventos da Redestrado em 2008 e 2011*”, publicado na revista científica HISTEDBR On-line, de autoria de Ferreira e Hypolito, tem uma relevância substancial para compreender de onde se parte e, do que se fala: “entre 2008 e 2011, mostraram que a categoria trabalho pedagógico não tinha a relevância que a tornasse tema das comunicações e, quando aparecia, estava em posição de sinonímia com alguma outra categoria” (FERREIRA; HYPOLITO, 2013, p. 01).

No ano de 2014, há a consolidação efetiva nas produções da concepção de trabalho pedagógico como categoria central, de maneira objetiva e clara,

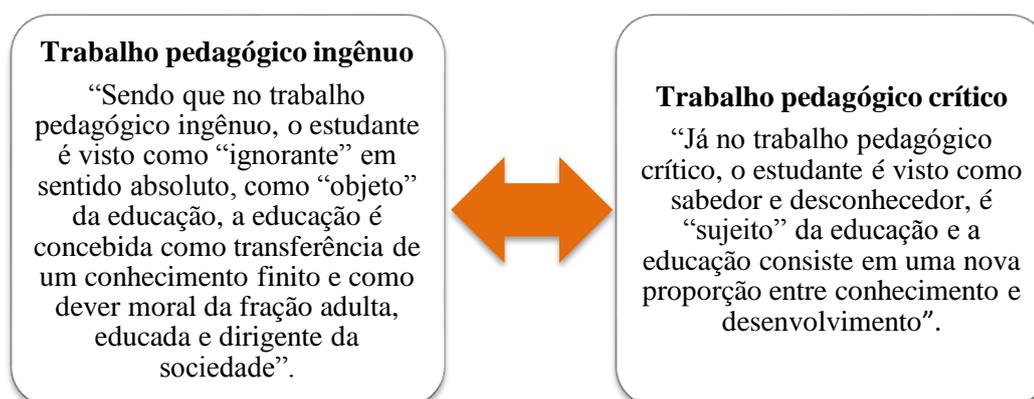
Trabalho pedagógico, que, se compreende, como sendo o trabalho dos professores na escola, portanto, práxis pedagógica que é a essência do trabalho profissional dos professores e, nessa perspectiva, torna-se científica, por isso, metódica, sistemática, hermeneuticamente elaborada e teoricamente sustentada (FERREIRA, 2014, p. 02).

Acredita-se que, ao esclarecer e descrever o conceito, torna-se possível, a partir desta concepção, adensar a temática como categoria-protagonista de estudos. No contexto escolar, trabalho pedagógico é relativa à especificidade do trabalho dos professores, e “somente reconstituídos esses aspectos pode se pensar em democratização do trabalho pedagógico, que é, em suma, o trabalho realizado pelos professores na escola” (FERREIRA; KEHLER, 2015, p. 143).

Como já mencionado anteriormente, trabalho pedagógico é a categoria de estudos central para o Kairós e perpassa as produções acadêmicas de seus integrantes. Nesse interim, torna-se produtor retomar Maraschin (2015), Howes Neto (2017), Zimmermann (2017), Calheiros (2018), Nascimento (2018) e Vedoin (2018). Esses autores se propuseram a adensar a categoria dentro da perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, tendo o trabalho pedagógico como comum nas produções, assim, relacionam-se entre si, e a partir de semelhanças, aproximações e similaridades, suas formulações atendem à correspondência a TP.

Segue a contribuição de Maraschin (2015), ao elaborar a concepção de Trabalho Pedagógico Crítico e Trabalho Pedagógico Ingênuo, embasada nos estudos de Álvaro Vieira Pinto (2010), como efetivo resultado das análises de dados em sua tese de doutoramento.

**Figura 20** – Trabalho Pedagógico Ingênuo e Crítico



**Fonte:** Autora, adaptado de MARASCHIN, (2015, p. 258-259).

Maraschin (2015) contribui com elementos importantes, possibilitando refletir criticamente sobre a relação entre TP e a classe trabalhadora. Também, na sua produção “os sentidos do TP revelaram-se diferentes em cada realidade, mas evidenciaram que é esse que oportuniza sentido para a política” (2015, p. 287).

Entre 2015 e 2016, as produções do Kairós estabilizaram quanto aos sentidos da categoria trabalho pedagógico. Já não aparece mais a aplicação de sinônimos para a categoria e avançou-se na busca de produzir sentidos e adensar a concepção conceitual de TP.

No ano de 2017, há uma intensificação das produções, a categoria TP se entrelaça às temáticas centrais dos textos, reiterando as elaborações e ampliando as discussões,

[...] sobre o trabalho pedagógico incluem pensar que se trata de um trabalho e, portanto, da produção humana com o objetivo de, por meio dele, o sujeito poder garantir suas condições materiais de sobrevivência, dimensionar sua historicidade e autoproduzir-se (FERREIRA, 2017, p. 110).

Ocorreu, também, uma distinção entre trabalho pedagógico dos professores, trabalho pedagógico da escola, “que se entende mais elaborada, como conceituação de trabalho pedagógico, aproximando-o de práxis pedagógica e tendo a escola como contexto” (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 724). Posto isto, os autores apresentam,

[...] o trabalho pedagógico como categoria que sintetiza aspectos que têm por base os seguintes pressupostos: a) é trabalho e como tal denota características ontológicas e históricas; b) envolve o trabalho de profissionais da educação e de estudantes, portanto sua produção é relativa sempre a um determinado grupo de sujeitos; c) é pedagógico, portanto especificamente orientado a um processo de produção de conhecimentos; d) é intencional, tem objetivos definidos em sua sociabilidade, então, é político (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 724).

Do ponto de vista de Howes Neto (2017, p. 264), o trabalho pedagógico,

[...] se constitui também como uma categoria que só pode ser compreendida de forma única, inseparável. Só será trabalho se for educativo, e só será pedagógico se partir de sua condição ontológica, que é o trabalho. É um trabalho pedagógico porque é um trabalho educativo. É pedagógico na medida em que educa, a si e aos estudantes, enquanto produz conhecimento, para si e para os estudantes. É um trabalho, porque ao fazê-lo, os professores se constituem e constituem os educandos na aprendizagem, se reproduz enquanto ser social e humano, se forma e forma aos outros, a partir do contexto em que eles estão. E é também pedagógico, na medida em que, ao fazê-lo, ao realizá-lo, se ensina e se aprende ao mesmo tempo (HOWES NETO, 2017, p. 264).

Zimmermann (2017) elaborou, como contributo, as “dialéticas do feminino”, articulando e descrevendo a centralidade do trabalho pedagógico que “engloba a política, a história, a sociedade, o próprio pedagógico com a propriedade de defender um referencial de

sujeito e de escola. Também carrega consigo marcas da preparação inicial, do curso de graduação” (ZIMMERMANN, 2017, p. 120).

Percorrendo a elaboração do conceito de TP chega-se a 2018, com a publicação do artigo: *Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?* (FERREIRA, 2018). O mesmo recupera a categoria nas produções da autora, na busca de uma definição que reitere a trajetória, o desenvolvimento do estudo e discussões, com o progressivo fortalecimento das problematizações na temática, defendendo que,

Em suma, propõe-se que o trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só possa ser entendido como trabalho pedagógico, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas. Entretanto, ainda que esteja imerso nas relações capitalistas, o trabalho pedagógico, por suas características, apresenta possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele, uma vez que uma matéria-prima é a linguagem (FERREIRA, 2018, p. 605).

O recorte sobre discurso é fundamental por explicitar características específicas do trabalho dos professores como profissionais da educação em espaço formal, responsáveis pela mediação da produção do conhecimento, como sujeitos sociais que passam a se produzir e auto-reproduzir, imersos nas relações da sociedade capitalista. Nesse prisma, Calheiros (2018, p. 15) vem a corroborar:

[...] considero que o trabalho pedagógico é síntese de múltiplas determinações, sendo estas de variado caráter e intensidade, constituindo-se como um complexo articulado de relações contraditórias organicamente articuladas aos desdobramentos sociais, políticos, econômicos tendo como finalidade, a transmissão do conhecimento sistematizado (CALHEIROS, 2018, p. 15).

Em síntese, “O trabalho pedagógico é entendido com base na concepção de trabalho e, no campo da educação como princípio materializado na escola como trabalho dos professores” (DALLA NORA et al., 2018, p. 288). O trabalho pedagógico é uma totalidade no campo educacional na sociedade capitalista, não há neutralidade no trabalho pedagógico, como propõe Vedoin (2018, p. 111):

O trabalho pedagógico não é neutro, pois sofre interferência de múltiplas determinações e é político e ideológico, pois através dele revelam-se as relações de poder, as ideologias dominantes presentes na sociedade capitalista (VEDOIN, 2018, p. 111).

E, não sendo neutro, tem especificidades e limitações como todo e qualquer trabalho, que se produz e reproduz no espaço escolar. Nas palavras de Nascimento (2018, p. 259).

[...] compreendo que o trabalho pedagógico é o centro nervoso ou a base medular que necessita pensar a escola como um todo orgânico; ele deve ser central e planejar as ações do ensino objetivando a escolarização e a emancipação dos sujeitos, administrar a conexão com os ambientes teóricos e práticos de aprendizagem, coordenar o controle e o planejamento das ações pedagógicas e administrativas (NASCIMENTO, 2018, p. 259).

O contexto da educação é amplo e complexo, e, no decorrer do tempo, monta-se e remonta-se, normatizado pela plasticidade de políticas públicas de Estado, e, por políticas públicas de governo, geralmente pontuais e fragmentadas, no sentido de atender a demandas de cunho político e econômico do país: “é praticamente impensável no trabalho pedagógico desvincular-se o trabalho da educação e a educação do trabalho” (NASCIMENTO, 2018, p. 40). Tomando por base o autor, é mister pensar como se mobiliza o trabalho pedagógico que se produz, não somente nos espaços formais, “No caso específico da educação, em especial, a educação escolar, o trabalhador são os professores e seu trabalho pedagógico organiza-se e reverbera no cotidiano escolar” (FERREIRA, 2020, p. 188). Diante da rarefação imposta no contexto social, que tangencia a educação e o trabalho como essenciais para o desenvolvimento e autonomia dos sujeitos sociais, pôr em relevo a categoria trabalho pedagógico pode ser uma alternativa.

**Figura 21** – Síntese das formulações nas teses, 2015/2018.



Fonte: SIQUEIRA, 2020.

E nessa direção, 2019 e 2020 é uma fase de expressiva para a elaboração da categoria. Os autores e pesquisadores do Grupo de estudos, alinhados pela concepção de TP, vêm contribuindo cada um com um olhar distinto, agregando elementos que possibilitam ampliar a categoria. O que vem sendo produzido e publicizado referente à categoria trabalho pedagógico se constitui em um relevante arcabouço teórico, não somente como aporte para a produção da comunidade acadêmica Kairosiana, como por uma pertinente relevância e significativa contribuição para as pesquisas em educação. A seguir, será discutido sobre o trabalho pedagógico em sua relação com o currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica.

## 5.2 TRABALHO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT

Para dar início à discussão, adentra-se na temática currículo, na tentativa de encontrar quando e onde a palavra currículo surgiu pela primeira vez, o que parece um empreendimento um tanto arriscado, passa-se a uma revisão da etimologia da palavra. Isto porque, como se aprende nos primeiros anos de escolarização em ciências, a evolução das espécies acontece por fases e/ou de um ponto de partida, ou seja, nasce, cresce, reproduz e morre. Ao contrário deste processo natural, nas pesquisas em educação, não se tem exatidão sobre quando um conceito surge ou “nasce”, mas se tem alguns indícios de surgimento, assim como o termo currículo,

Estudos históricos apontam que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Embora essa menção ao termo não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos de currículo, é importante observar que ela já embute uma associação entre currículo e princípios de globalização estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).

Para descrever currículo, Silva (2019, p. 15) destaca que a “etimologia da palavra ‘currículo’ está relacionada ao vocábulo em latim “curriculum”, que significaria “pista de corrida”. Pode-se dizer que, no curso dessa ‘corrida’, que é o currículo, acaba-se por configurar os seres humanos que se é. Ainda, para o autor: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2019, p. 15).

Por sua vez, integrar, nas palavras de Ciavatta (2012, p. 84), significa pensar “[...] sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de

tratar a educação como uma totalidade social [...]”. Resulta que integração se refere à interação entre o Ensino Básico (propedêutico) e a Educação Profissional, não como algo distinto e/ou fragmentado, mas uma formação completa em que o conhecimento de fato seja a prioridade educativa, e não disciplinas e conteúdos sedimentados (CIAVATTA, 2012).

Ainda, para a autora, integração tem um sentido mais amplo, partes que se completam, ou se aproximam por afinidades, ou ainda partes com menor afinidade,

A ideia de integrar, integração, é muito sedutora. Significa juntar-se, inteirar-se, completar-se e outros significados afins, mas tem também derivados menos atraentes como integrismo, no sentido de adequação total a um sistema, ou integralismo, aplicação total de uma doutrina política com a história política que conhecemos (CIAVATTA, 2008, p. 81-82).

A escolha por apoiar-se em Silva (2019) e Ciavatta (2008, 2012) para dar sentido aos vocábulos currículo e integração está em acordo com a perspectiva proposta para esta seção, porém, a intencionalidade desta pesquisa é mais ampla e está centrada na discussão de integração curricular, ancorada pelos estudos de James Beane (2003). Mais que separar vocábulos e procurar seus significados, faz-se necessário buscar os sentidos atribuídos à concepção de currículo integrado no sistema educacional do Brasil, não de maneira fragmentada e/ou isolada, mas inserido em um contexto social, político e econômico. Nesse sentido, Crizel, Passos e Del Pino (2013, p. 62) afirmam que,

A não superação da fragmentação do currículo e das práticas pedagógicas, que ainda aprisionam a educação escolar, anula as possibilidades da promoção de resignificação destes espaços enquanto constituintes da identidade social, cultural e histórica (CRIZEL; PASSOS; DEL PINO, 2013, p. 62)

Em suma, há que se buscar a unidade na diversidade. E este é o propósito do currículo integrado que se objetiva estudar. No decorrer da trajetória do Currículo Integrado houve diferentes denominações, sendo elas: currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar, currículo transversal (LOPES, 2011, p. 123). Para Beane (2003, p. 21), “o currículo integrado é a possibilidade de uma nova educação, sem um desenho curricular fechado, sem disciplinas isoladas, que busca uma compreensão global do conhecimento e do contexto cultural e social”. Observa-se que a concepção de currículo integrado tende para a ampliação e, ao mesmo tempo, a possibilidade de os sujeitos contribuírem na formulação dessa integração.

Manfredi (2016, p. 39) destaca que “a expansão do capitalismo industrial, durante os últimos séculos, criou a necessidade da universalização da escola como agência social de

preparação para a inserção no mundo do trabalho”. Nesse sentido, torna-se válido observar como o cenário educativo foi se configurando no decorrer do tempo, no qual a educação, em particular no que se refere à Educação Profissional, como explicitado em um dos objetivos do Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997, no art. 1º que estabelece diretrizes para a educação nacional, no “IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”, posteriormente revogado pelo Decreto n. 5.154 DE 23 de julho de 2004. Observa-se que tal inciso tem por finalidade atender a um projeto social, político e econômico do país.

Faz-se importante compreender que a concepção de currículo integrado está imbricada à Educação Básica e centrada em uma educação voltada para a instrumentalização para o mundo do trabalho. Tais características são evidenciadas ora nos diferentes projetos e percursos formativos de escolarização, ora de maneira pontual e prescritiva nos documentos oficiais, ora de forma “sutil” através dos objetivos e finalidades “comuns”, historicamente construídas e significadas em cada período histórico. Nessa perspectiva, como destaca Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1059), observa-se uma relação direta, na EPT, entre a concepção de currículo integrado e a concepção de educação e trabalho,

[...] a divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1059).

Este parece ser o ponto crucial para compreender “currículo integrado” para além de mero jogo de palavras como, por exemplo, “currículo integrado é amplo e complexo”, ou mesmo através de discursos frágeis e até mesmo ingênuos, indicando perspectivas aligeiradas e reducionistas. Entendê-lo como uma infinidade de possibilidades, sim, representa o currículo integrado no contexto educacional. Para tanto, por que se filiar à concepção de um determinado autor e não de outro? Necessário é compreender o contexto no qual cada autor desenvolveu determinada proposição de entendimento, considerando o contexto, o espaço, o tempo, os cenários político, econômico e social, analisando as especificidades e relevâncias sociais e culturais. Isto porque, conforme Frigotto e Ciavatta (2011, p. 621),

Desse modo, as concepções, as ideologias, teorias e políticas relativas à educação e, no caso em análise, ao ensino médio ganham sentido histórico quando aprendidas no conjunto de relações sociais de produção da existência e dentro de um determinado contexto (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 621).

Portanto, buscar elementos na concepção de diversos autores, nos dispositivos legais, de modo comparativo, visualizando os movimentos de sentidos, estudando-os, pode ser uma alternativa para superar o esvaziamento de concepções frágeis sobre currículo integrado.

Nesse sentido, antes de apresentar subsídios para a discussão sobre currículo integrado e trabalho pedagógico no Ensino Médio, retomam-se algumas questões relevantes. Inicia-se pela questão do conhecimento. Sobre isso, explica Ramos (2009, p. 03),

Em razão disto, no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (RAMOS, 2009, p. 3).

Nos discursos oficiais, Ensino Médio Integrado, na atual composição, foi regulamentado através do Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, ficando definido que,

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004).

A partir de então, a concepção de “ensino integrado” adensa discussões sobre formação básica e formação profissional, agora não mais como processos distintos, mas com um único processo pelo qual o estudante deverá sair desta modalidade de ensino com uma formação integral. Segundo Frigotto, Ciavatta, Ramos et al (2014, p. 15),

Na educação técnico-profissional integrada ao ensino médio na sua concepção integral e, portanto, na perspectiva da politécnica, o eixo central é a articulação entre a construção do conhecimento (ciência e tecnologia), cultura e trabalho como princípio educativo, manifestação de vida, direito e dever (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS et al, 2014, p. 15).

Nesse entendimento, se a formação integral contém uma concepção de totalidade, cabe indagar “como o currículo integrado contribui para esta formação?” Ciavatta (2005, p. 85). E a autora defende,

Como formação humana, a formação integrada busca “garantir ao adolescente”, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

O currículo integrado é aquele pensado, discutido e idealizado de maneira articulada, com finalidade de atender à demanda educacional dos estudantes. O Ensino Médio, na

modalidade integrado, apresenta-se não como um conceito, mas como uma política curricular, operacionalizada a partir do Decreto n. 5.154/04, incorporado à LDB através da Lei n. 11741/08. Muito tem sido discutido sobre a integração curricular, no tocante a superar o dualismo entre a educação geral e a específica, porém observa-se nos textos que abordam a temática, são diferentes narrativas sobre os dispositivos legais que implementam esta modalidade de ensino, diferentes conceitos e concepções para “formação integral”, “formação profissional”, “interdisciplinaridade”, “transdisciplinaridade”, a concepção de disciplinas e conteúdos fragmentados ainda permanecem em uma linha tênue. Nesse sentido, evidencia-se os efeitos do Decreto n. 5.154/04 no contexto da educação, pois percebem-se avanços significativos na concepção de Ensino Médio Integrado, porém de fato o que é integração curricular?

O currículo escolar dividido em disciplinas fragmentadas, por áreas específicas de conhecimento, é uma realidade e sempre esteve presente no contexto escolar. Sobre isto Beane (2003, p. 92) afirma que “a sua utilização deriva da época histórica na qual o propósito das escolas era quase exclusivamente preparar os jovens para entrarem no mundo erudito das universidades”. No percurso educativo diferentes abordagens foram propostas, porém observa-se o entrelaçamento formativo regido pela tão discutida “educação tradicional”, com suas áreas de conhecimento demarcadas, muitas vezes, limitadas a uma rigidez disciplinar, como destaca Beane (2002, p. 30) “as disciplinas escolares representam mais um fim do que um meio para a educação”.

Então, o entendimento de currículo integrado requer um olhar distinto ao contexto de sua proposição. Nesse sentido, Alonso (2002, p. 72) afirma que um currículo integrado articula “problemas, questões ou temas pessoal e socialmente relevantes para os participantes, que funcionam como núcleos ou eixos globalizadores em torno dos quais se articula e sequencializa o processo curricular”. Ainda, para a autora, o mesmo passa por questões de articulação e efetivação entre teoria e prática, o currículo,

[...] sustenta-se na necessidade de que, para manter a coerência entre as propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um projeto comum que oriente a formação integrada dos alunos (ALONSO, 2002, p. 62-63).

Para tanto, compreender o currículo integrado para além das abordagens e discussões sobre interdisciplinaridade, temas transversais e/ou transdisciplinaridade, e revisitar o sentido dos vocábulos currículo e integração, torna-se relevante para enfim dar sentido a currículo

integrado na sua gênese. Beane (2000, p. 43) esclarece que se o currículo denotar “finalidade, unidade, relevância e pertinência”, e ainda ser: “[...] coerente, é mais provável que os jovens integrem as experiências educativas nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo” (BEANE, 2000, p. 43).

Ao olhar para a estrutura curricular das escolas, observa-se que o currículo em vigor é fragmentado, com algumas práticas como projetos integradores, na tentativa de articular um tema com as diferentes áreas do saber. Para Beane (2003, p. 97),

[...] quando se perspectiva o conhecimento de uma forma integrada, torna-se possível definir os problemas de um modo tão amplo tal como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimento para os abordar (BEANE, 2003, p. 97).

Por isso, é fundamental que o conhecimento seja significativo, contextualizado à realidade, de maneira que o “aprender” tenha sentido para os estudantes. A integração do currículo é mediada pelo trabalho pedagógico realizado. Compreende-se mediação como

[...] no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-o de seu conteúdo; daí a necessidade de trabalhar com a categoria mediação, de tal modo a, cindindo o todo ao buscar a determinação mais simples do objeto de investigação, poder estudar o conjunto das relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade (KUENZER, 2012, p. 65).

Na EPT, é o trabalho dos professores, que, se entende, é trabalho pedagógico, o organizador da proposta, o elemento que aproxima os sujeitos em torno do objetivo comum: a produção do conhecimento. Em suma, não há currículo integrado sem trabalho pedagógico e este sem aquele, estão imbricados. Ao planejar e produzir a aula, os professores agem de modo a criar os espaços e tempos necessários à produção do conhecimento, colocando em movimento os saberes dos sujeitos da aula para que, por meio da linguagem, sejam analisados, estudados e, por fim, sistematizados. Neste momento, ao sistematizar, diz-se que houve a produção do conhecimento, ou seja, a apropriação de um saber que, por meio da linguagem, se estabilizou como conhecimento, portanto, foi produzido, isto é, apropriado pelos sujeitos.

Integrar o currículo é também configurar o trabalho pedagógico, dar-lhe matizes de totalidade, a partir da qual, articulam-se saberes e sujeitos, visando à produção do conhecimento. Esse processo, acontece, na maior parte das vezes, durante um evento que mobiliza espaços, tempos, sujeitos: a aula.

## **CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS: DIFERENTES POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO DA TEMÁTICA ESTUDADA**

Escolher um objeto de estudo nem sempre é algo fácil, considerando as infinitas possibilidades que existem, as diferentes áreas temáticas que se tem afinidade. Porém, escolhas são necessárias não no intuito de “preferir” um determinado tema a outro. Penso nas escolhas momentâneas de aprender algo diferente, sobre um determinado assunto que, por ora, me é caro. Optei não por uma escolha, mas por percorrer um campo de conhecimento afim, após a proximidade com o objeto de pesquisa, que, no primeiro momento, deixa extasiado, com o “olho a brilhar”. De fato, não sei exatamente como isso acontece e, talvez ter uma resposta pré-definida ou estipulada possa tornar esse encantamento algo banal, comum, sem sentido.

Pensar o objeto de estudo como algo único é importante para pesquisa, para o pesquisador, para a produção de conhecimento, aqui cabe um primeiro alerta, de que antes de “mim” havia outros, e antes dos “outros” possivelmente existia mais alguém a pesquisar. E, por serem muitos e também um só, necessita não ser ingênuos ou demasiadamente “apaixonados” por um determinado objeto de estudo, porque, honestamente, “ninguém” inventa nada, ou mesmo, só em algum lugar a “ideia” surge, e, desta inicial ideia, muitos podem trabalhar nela, movimentar, moldar, aparar arestas, dar uma repaginada e transformar a cada novo ciclo.

Nesta perspectiva, ciente de que a pesquisa é algo ativo, em movimento e transformação, optei por buscar, mapear, sistematizar o que foi e vem sendo produzido sobre currículo integrado. Entretanto, este é somente o objetivo primeiro, pois, a partir do que se produz com essa temática, busca-se o cerne do objetivo, a compreensão da integração curricular, “minha menina dos olhos”.

Após este primeiro encaminhamento, volta-se às “escolhas”, um universo de instituições, muitas possibilidades. Poderia dizer infinitas possibilidades, quando se tem muitas possibilidades, existe uma grande chance de não se ter nenhuma. Por que olhar para algo tão distante? Só se pode olhar para uma realidade local, regional, sim! Uma pesquisa mais restrita? Todavia, do que me servirá compreender algo distante, e negar a falta de entendimento dos lugares nos quais se está inserido, imerso?

Por isso, justifica-se a escolha pela Análise dos Movimentos de Sentidos como instrumento de produção e análise dos dados da pesquisa, uma vez que a mesma “descreve-se, sintetiza-se, analisa-se e perscruta o contexto em que essas produções acontecem como

evidência de um modo de pensar [...]” (FERREIRA, et al, 2020, p. 04). A análise dos movimentos de sentidos é um modo de trabalhar em pesquisa que pressupõe a leitura como produção de sentidos, os quais, mediante análise e sistematização, passam a ser considerados significados. Esta diferenciação entre sentidos e significados é fundamental:

Assim como as palavras estão sujeitas às modificações sofridas pelo ambiente social e pelas pessoas, o sentido se altera, conforme se dão as relações, as evoluções no grupo social. Os sentidos são elaborações ainda inconstantes que buscam estabilizar-se. Por isso, o significado é uma das possibilidades de sentido para uma expressão ou palavra na fala. O significado é, assim, estabilizado, o sentido busca estabilizar-se (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 216).

Trabalhar com sentidos possibilita aos pesquisadores a compreensão que não há verdades estabelecidas: “O sentido é, portanto, aquele instante, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório e é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas” (COSTAS & FERREIRA, 2011, p. 216). Desse modo, especialmente no caso desta análise de movimentos de sentidos, as produções foram estudadas e sobre elas foram produzidos sentidos. Estes, comparados, porque organizados sob a forma de tabelas, geraram os argumentos que se apresentam, portanto, significados produzidos a partir do estudo, da análise, da comparação e da sistematização. Cabe ainda destacar que se trata de uma análise dialética dos sentidos: “Por análise dialética, se entende o movimento de abordagem dos fenômenos como síntese do que já foi e possibilidade para o que será o futuro. Portanto, a análise considera os fenômenos como evidência de algo que sintetiza uma historicidade” (BRAIDO; FERREIRA, 2019, p 21).

Primeiro, para localizar o que tem sido pesquisado sobre a temática deste *corpus* de pesquisa. E, segundo, porque me parece mais pertinente neste momento, dar sentido às minhas inquietações como estudante, pesquisadora, com entusiasmo pelo tema de pesquisa.

## 6.1 A TEMÁTICA DE PESQUISA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO RIO GRANDE DO SUL

Então, a escolha foi por mapear os repositórios de teses e dissertações das instituições do Rio Grande do Sul, que ofertam Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, A partir deste critério, foram listadas instituições no âmbito da rede Federal.

Com base na análise dos repositórios, na Rede Federal de ensino foram encontradas duas instituições: Instituto Federal Farroupilha (IFFar), a instituição oferta Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT (em Rede), com início no ano de 2017. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), oferta Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica – PPGEPT, com início em 2015. Justifica-se a escolha destas instituições por ofertarem cursos de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, no qual estou inserida no âmbito da UFSM.

No sentido de sistematizar o que vem sendo produzido, penso ser pertinente compreender o contexto local e regional relativo à temática deste *corpus* de estudo, porque, não raras vezes, busca-se ampliar as pesquisas sobre determinada temática, porém deixa-se de “valorizar” os pares acadêmicos, os programas em que estamos inseridos.

Ao realizar a Análise dos Movimentos de Sentido, conhece-se outras pesquisas e pesquisadores, e, quando a pesquisa se torna mais ampla, possibilita maiores subsídios e dados a ser explorados. Ao mesmo tempo, é próprio da AMS: descrever, sistematizar e analisar, assim, aplicar categorias de busca, entendidas como descritores, com o intuito de restringir os dados de busca, o que traz a oportunidade de compreender o que se produz sobre o tema, como os pesquisadores abordam o tema, e também como se movimenta a temática no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica no RS. Para o levantamento que se realizou, objetivando produzir dados acerca dos estudos já realizados sobre a temática de interesse, aplicou-se o seguinte conjunto de descritores:

#### **Quadro 11-** Base de pesquisa para os descritores

| <b>Programa</b>   | <b>Área de Avaliação</b> | <b>Área Básica</b>           | <b>Modalidade</b>     | <b>Nota</b> |
|-------------------|--------------------------|------------------------------|-----------------------|-------------|
| PPGEPT CTISM/UFSM | Interdisciplinar         | Engenharia/Tecnologia/Gestão | Mestrado Acadêmico    | 4           |
| ProfEPT           | Ensino                   | Ensino                       | Mestrado Profissional | 3           |

**Fonte:** Adaptado pela autora, Plataforma Sucupira/CAPES, 2019.

Após escolhidos os repositórios (Quadro 11) para busca na base de dados, optei por quatro descritores, com base nas palavras-chave que permeiam o recorte teórico deste estudo: (1) Currículo, (2) Currículo integrado, (3) integração curricular, (4) Trabalho pedagógico. Tais descritores são importantes para refinar a busca, facilitando a sistematização dos dados.

Para análise do material foram estabelecidos blocos temáticos em consonância com os descritores:

- a) Bloco 1: os trabalhos que contêm o descritor “currículo”.
- b) No bloco 2, ficaram os trabalhos com descritor “currículo integrado”;

- c) No bloco 3, os trabalhos com o descritor “integração curricular”;
- d) E, por fim, no bloco 4, o descritor “trabalho pedagógico”.

O objetivo da Análise dos Movimentos de Sentidos, em suma, foi sistematizar questões nas discussões recentes sobre a construção e produção de dados científicos, tecidos pela técnica da AMS, com a propositura de mapear os estudos sobre a temática nas instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, com oferta de Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, a metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, como base para a produção de dados, encontrar trabalhos os repositórios institucionais.

A pesquisa bibliográfica é uma técnica de produção de dados sem a qual qualquer pesquisa fica comprometida.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Por mais que o tema de pesquisa seja objeto de estudo do/a pesquisador/a, durante a pesquisa, surgem demandas de conhecimento. Por isso, estudar o tema previa e concomitantemente à pesquisa é uma atitude coerente. Não é simples realizar pesquisa bibliográfica, apesar de ser muito comum. Inclui etapas: 1) selecionar obras e autores com perspectivas teóricas convergentes ou não e ter critérios para selecioná-los; 2) ler de modo produtivo, com base em um método próprio; 3) analisar os dados produzidos, neste caso, pela análise dialética, comparando sentidos, seus movimentos, fundamentando estes movimentos, no sentido de compor um texto sistematizando; 4) a sistematização é o momento de dar sentidos ao produzido com a pesquisa:

Os argumentos, então, partem dela como conhecimento de vida, mas elaboram-se na medida de sua interlocução com outros autores, outros argumentos, reconstruindo-se dialeticamente. O objetivo é analisar uma vivência de modo a considerá-la como um saber que, na interlocução com outros autores e submetida à sistematização, produz-se conhecimento (FERREIRA, 2017, p. 02).

Delimitou-se o período de 2017 a 2019, considerando o tempo de implantação do curso e a realização das primeiras defesas dos programas, uma vez que a primeira turma a

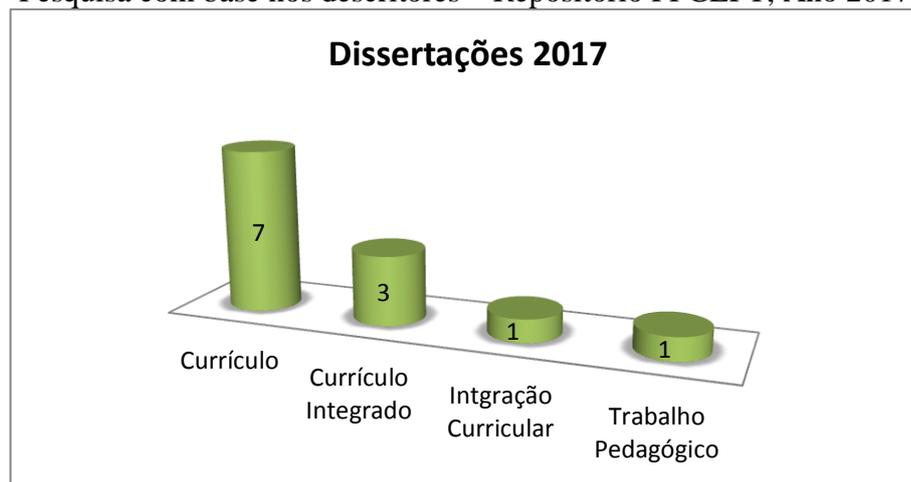
defender no PPGEPT/CTISM foi no ano de 2017, e no ProfEPT/IFFar as primeiras defesas ocorreram no ano de 2019.

Destaca-se que a Análise dos Movimentos de Sentidos, como análise e produção de dados. Desse modo, a intencionalidade desta técnica de pesquisa é conhecer a produção dentro do seu contexto, os sentidos e a maneira como a produção acadêmica sobre currículo articula-se nas diferentes áreas do conhecimento.

A análise dos dados não tem como intencionalidade demarcar e/ou atribuir um juízo de valor (fato) aos trabalhos, a mesma tem a finalidade de vislumbrar o que foi produzido com a temática currículo integrado, no sentido de evidenciar a produção de autores gaúchos. A produção acadêmica transita por espaços distintos e campos específicos de saberes. Entende-se relevante visitar produções de colegas, na tentativa de buscar outros olhares, outras possibilidades para um mesmo tema.

No quadro a seguir, apresentam-se os resultados produzidos com o estado de conhecimento e, na sequência, as análises até agora realizadas. Segue gráfico 4 com os dados resultantes do estado do conhecimento realizado:

**Gráfico 4** - Pesquisa com base nos descritores – Repositório PPGEPT, Ano 2017



**Fonte:** SIQUEIRA, 2020.

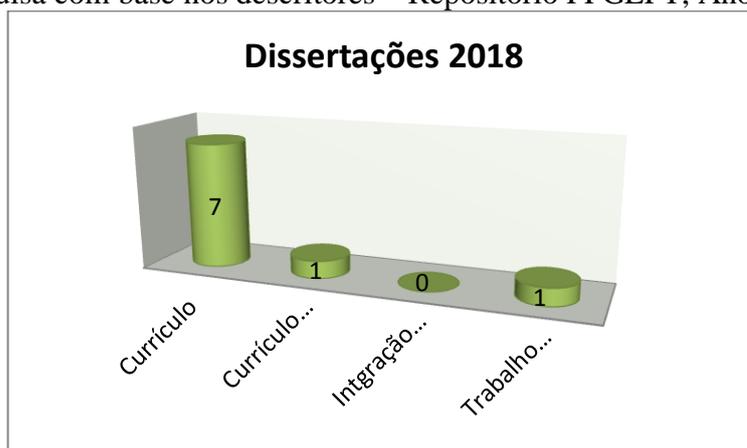
No ano de 2017, encontram-se no repositório 13 dissertações, porém somente 07 apresentam os descritores selecionados. Cabe ressaltar que as dissertações abordam temas nas diferentes áreas de conhecimento. O descritor “currículo” aparece em sete das dissertações, no decorrer do texto, Machado (2017), Silveira (2017), Santos (2017), Miranda (2017), Becher (2017), Schmidt (2017), Teixeira (2017), o termo aparece como fragmentos e não como um campo de estudo. O descritor “currículo integrado” foi observado em três das dissertações, Silveira (2017), Becher (2017), Teixeira (2017), ora como citação, ou para delimitar os

pressupostos teóricos sustentados por Ramos (2012) “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”. Também, aparece como “componente curricular”, e também como definição de modalidade de ensino. O descritor “integração curricular” aparece em um trabalho Silveira (2017), como definição de política pública na modalidade integrada. Por fim, o descritor “trabalho pedagógico” aparece no título do trabalho de Silveira (2017), e também nesta dissertação há um capítulo dedicado à temática.

No entanto, os descritores, em 19 trabalhos lidos, apresentam-se, em parte das dissertações, sombreados por uma temática central. Em outros, são recorrentes no texto, de maneira muito particular a cada assunto. O intuito desta busca não foi o de analisar o trabalho dos autores, mas buscar autores e textos que abordaram alguns dos descritores, os mesmos que se trabalha nesta de pesquisa de Mestrado doravante, como objeto de estudo. Ao analisar como o descritor se movimenta no texto, pode-se observar que o que muda é o fato de agregar um termo, já que o termo mais recorrente é “currículo”, não havendo mudança no sentido empregado quanto aos componentes curriculares, conteúdos e/ou fragmentação. O descritor figura no texto, articulando o contexto, assumindo um sentido provisório. Para currículo integrado o descritor apresenta-se como localização do curso pesquisado. Somente no texto de Silveira (2017) se encontram os quatro descritores: “currículo, currículo integrado, integração curricular e trabalho pedagógico”, que são os descritores protagonistas dentro da temática abordada. Esta autora apresenta uma abordagem teórica própria e observou-se a sustentação teórica e argumentação para descrever os descritores.

O mesmo procedimento foi realizado para o ano de 2018, com as dissertações do PPGEPT/UFSM.

**Gráfico 5** - Pesquisa com base nos descritores – Repositório PPGEPT, Ano 2018.

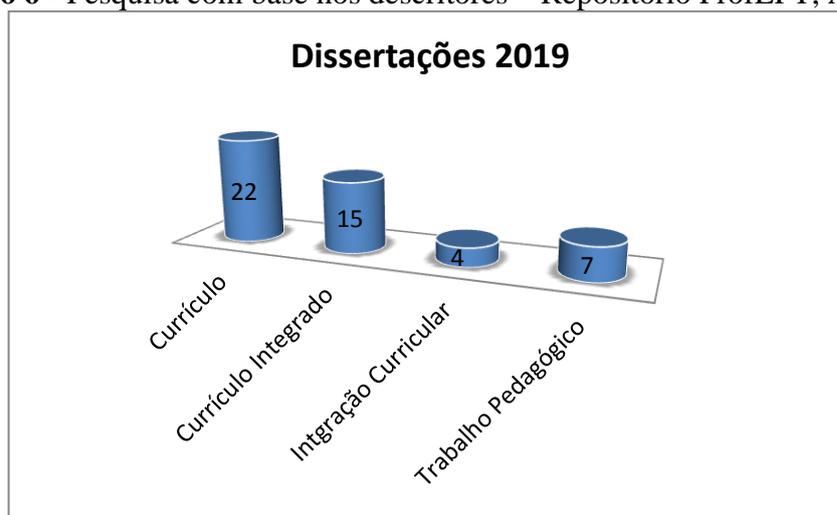


Fonte: A autora, com base nos dados de pesquisa, 2019.

Naquele ano, estão registrados no repositório nove dissertações. Duas foram excluídas, uma por não conter nenhum descritor, e a outra, por ter apresentar uma vez o descritor currículo, em relação a grau de estudo. Observou-se que em todas as sete dissertações restantes está presente o descritor “currículo” em Carvalho (2018), Cruz (2018), Guerch (2018), Peripolli (2018), Porto (2018), o descritor aparece em diferentes perspectivas, porém não como campo de estudo, e, para o descritor “currículo integrado” na dissertação de Cruz (2018), evidencia-se vinculado à modalidade de ensino. Com os descritores “integração curricular” não houve resultado. Para o descritor “trabalho pedagógico”, somente um trabalho faz menção ao termo como, “[...] proposta de formação para que os professores possam refletir e agir sobre sua organização do trabalho pedagógico” (SILVEIRA, 2017, p. 37). Para os dados encontrados, através da análise de sentidos pode-se considerar que há esvaziamento de sentido, porque se apresentam como parte do cenário, e não como campo de estudo.

Nessa perspectiva, depois da leitura e da análise dos dados produzidos, observa-se um distanciamento entre a temática e os descritores em 10 trabalhos analisados, e um revela aproximação com a temática de estudo.

**Gráfico 6 - Pesquisa com base nos descritores – Repositório ProfEPT, Ano 2019**



**Fonte:** A autora, com base nos dados de pesquisa, 2020.

As dissertações do ProfEPT até a presente pesquisa estão disponíveis virtualmente no site institucional<sup>21</sup>, segundo informações da instituição, “As dissertações completas estarão disponíveis na versão digital nos próximos dias na Plataforma Sucupira. As cópias físicas dos textos já defendidos estão à disposição para consulta na Biblioteca do IFFAR *Campus*

<sup>21</sup> Ver sobre Instituto Federal Farroupilha: <https://www.iffarroupilha.edu.br/produtos-profepet>.

Jaguari”. Estão disponíveis no portal eduCAPES, os Produtos Educacionais validados pelas bancas de Defesa de Produto Educacional.

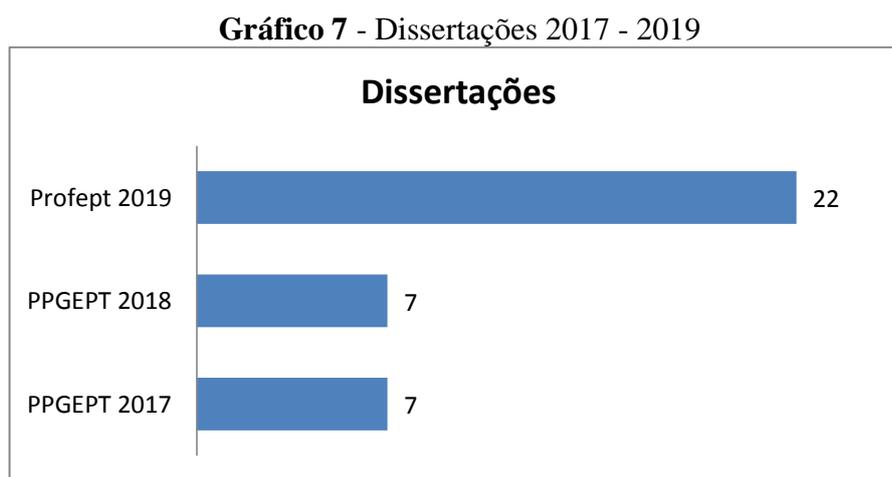
Para fins de análise, foram verificadas vinte e quatro dissertações, porém 02 foram excluídas, uma por não aparecer nenhum dos descritores, e a segunda por apresentar somente um dos descritores nas referências bibliográficas. O descritor currículo está presente em 22 trabalhos, dos autores: Andrade (2019), Be (2019), Both (2019), Brum (2019), Camargo (2019), Canterle (2019), Carpenedo (2019), Farias (2019), Garcia (2019), Güntzel dos Santos (2019), Jost (2019), Kunzler (2019), Minussi (2019), Moraes (2019), Moura (2019), Muller (2019), Oliveira Santos (2019), Pacheco (2019), Pereira dos Santos (2019), Silva (2019), Soares (2019), Squizani (2019), currículo integrado em 15 dissertações, Andrade (2019), Be (2019), Both (2019), Brum (2019), Camargo (2019), Canterle (2019), Farias (2019), Güntzel dos Santos (2018), Jost (2019), Minussi (2018), Moraes (2018), Muller (2018), Oliveira Santos (2019), Pacheco (2019), Pereira dos Santos (2019), Soares (2019), Squizani (2019). Para o descritor: integração curricular em 04, Both (2019), Güntzel dos Santos (2019), Jost (2019), Pacheco (2019). O descritor trabalho pedagógico, aparecem em 07 trabalho. No trabalho de Andrade, o descritor aparece uma vez, “V – promovam metodologias inovadoras para o trabalho pedagógico” (2019, p. 72), “o docente não apresentar condições mínimas de desenvolver a contento o trabalho pedagógico do currículo atual, [...]” (BOTH 2019, p. 48), “Quando o docente não se encontra com o seu próprio ser, não faz do trabalho pedagógico um exercício do saber e do trabalho como constituição de si e dos outros” (CANTERLE, 2019, p. 23), TP como trabalho dos professores Jost (2019), Em Moraes (2019, p. 47, 49, 53) o descritor refere-se a componente curricular, Squizani (2019). Nesse sentido, o TP aparece com diferentes significações, ora sendo: o trabalho do professor “[...] por entender que os PPCs são um ponto de partida para o trabalho pedagógico” (GÜNTZEL DOS SANTOS, 2019, p. 105). Cabe destacar que após a leitura dos textos, observa-se que, na maioria o descritor TP faz relação ao trabalho dos professores.

Em parte das dissertações, os descritores apresentam-se sombreados pela temática do estudo. Outros, como protagonista dentro da temática abordada, para os descritores encontrados há capítulos específicos, em que os descritores se articulam com as políticas de implementação e expansão da Rede Federal de Ensino.

Por fim, percorrer a produção acadêmica demonstra a relevância social e política da Educação Profissional e Tecnológica nos diferentes contextos abordados. Também nos permite inventariar os autores utilizados nas pesquisas tais como: Araújo e Frigotto (2015, 2018); Frigotto (2012), Freire (2011), Lopes e Macedo (2011), Lottermann (2016), Ramos

(2008, 2012), Ciavatta (2005, 2012), Manfredi (2017), Marx (2017), Mészáros (2005), Moll (2010), Pacheco (2009), Saviani (2007, 2009), Silva (2009), Vázquez (2007). Outro aspecto, importante é perceber os múltiplos olhares para um objeto de pesquisa comum entre os pesquisadores, como: a historicidade da EPT que é recorrente nos trabalhos. Apesar de ser recorrente, há que se pensar sobre como trabalhar com fatos históricos que, por muitas vezes, são apresentados de modo cansativo e repetitivo para o leitor. Outro aspecto relevante foi a recorrência de trabalhos que estudaram os mesmos autores, ressaltando que os autores foram orientados por professores distintos, o que, por si, deveria indicar também abordagem distinta. A Análise dos Movimentos de Sentidos permite olhar para os dados produzidos e remeter ao contexto para perceber se há uma aproximação ou distanciamento e, também um deslocamento dos sentidos. Em alguns dados de análise, observa-se um tangenciamento dos dados analisado em relação ao contexto.

Considerando a temática currículo, que permeia todos os trabalhos, os dados dizem respeito ao período 2017/2019, as produções ainda são tímidas, no âmbito do PPGEPT totalizando 14 dissertações, e 22 no Profept. Como demonstra o gráfico 7,



Fonte: SIQUEIRA, 2020.

Considerando a implantação e expansão da Rede Federal na história da Educação do país, ainda é recente, porém como a proposta inicial de conhecer o que vem sendo produzido nos Programas de Pós-Graduação que ofertam EPT, considera-se um avanço observar tal produção.

## 6.2 ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS NOS DADOS PRODUZIDOS COM A PESQUISA

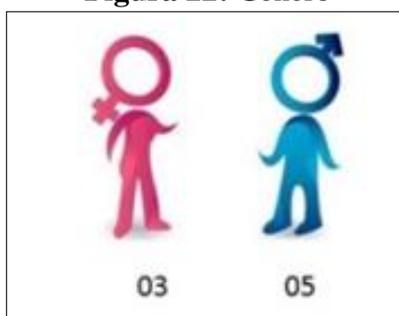
Para a produção de dados foi aplicado o questionário. Porém, cabe ressaltar que dos questionários encaminhados, somente obtive retorno de oito interlocutores. Optou-se por manter tal dispositivo, em virtude de questões alheias à vontade da pesquisadora, no andamento da pesquisa de campo, a pandemia foi um evento para além de uma entendida normalidade social. Em virtude do distanciamento social, da suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino, seguindo as recomendações sanitárias, interrompeu-se a pesquisa de campo.

Em um segundo momento, foi realizada novamente a tentativa e contato na forma virtual. Entretanto, mediante a incerteza momentânea sobre como proceder com as atividades acadêmicas, e, em seguida, a opção por atividades remotas, os sujeitos convidados para participar da pesquisa optaram pela não participação, devido à sobrecarga no então denominado “*home office*”, como modalidade de trabalho.

De acordo com Fowler Jr. (2011, p. 31), “Pesquisadores fazem estudos-piloto para medir o alcance das ideias ou opiniões que as pessoas têm ou a forma com que as variáveis parecem assumir juntas”. Nesse sentido, considerando que, no Curso escolhido, o universo de professores conta com 16 profissionais da área da Educação e obtive oito respondentes, a amostra torna-se viável para se ter uma percepção do todo. Após a fase de aplicação, os dados produzidos serão descritos e analisados nesta seção. Para preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa, optou-se denominá-los com a letra P seguida por um número.

Como primeira questão, que versava sobre trabalhar ou não no Curso Técnico em Agropecuária na modalidade integrada do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Júlio de Castilhos, todos responderam “sim” para a pergunta, para validar a atuação profissional no curso pesquisado.

No que se refere ao gênero, havia três opções de resposta: “masculino, feminino e não desejo declarar”. Três respondentes marcaram a opção feminino e cinco, masculino (Figura 22).

**Figura 22: Gênero**

Fonte: SIQUEIRA, 2020.

No quesito faixa etária, apresentam-se idades próximas (Gráfico 8). Isto pode ter explicação no fato de os professores dos Institutos Federais ingressarem há pouco nesta, que é uma instituição recente no sistema educacional brasileiro. O *Campus* Júlio de Castilhos iniciou as atividades em 2008, atua a doze anos no município.

O relatório Sinopse Estatística da Educação Básica, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base no Censo Escolar 2017, evidencia que do total de 127.055 professores que trabalham na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, 63.419 são do sexo feminino, comparativamente a 63.636 homens. No relatório referente ao ano de 2018, o total de professores atuando na EPT é de 129.396, no entanto, 64.851 são mulheres, enquanto há 64.545 homens. Para o ano de 2019, totalizam 130.055 professores na EPT, sendo que 65.189 são mulheres, para 64.816 homens. Nos anos de 2018 e 2019, a quantidade de professoras é maior em relação ao ano de 2017. Abaixo, sistematizou-se os dados referentes ao Rio Grande do Sul.

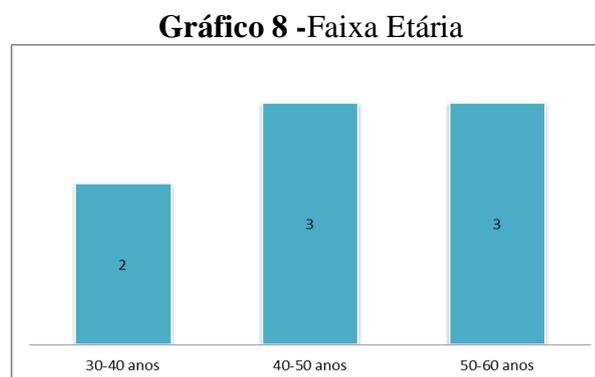
**Quadro 12 - - Número de professores por gênero no RS**

| Gênero    | 2017  | 2018  | 2019  |
|-----------|-------|-------|-------|
| Feminino  | 5.889 | 5.860 | 5.701 |
| Masculino | 4.130 | 4.052 | 3.996 |
| Total     | 10.09 | 9.912 | 9.697 |

Fonte: INEP, censo escolar 2017, 2018, 2019.

Com relação à distribuição de professores por gênero na EPT no Rio Grande do Sul, com base nos anos de 2017 a 2019, a quantidade de professoras na carreira do magistério é maior em relação aos professores (Quadro 12). Em 2017, foram 1.759 há mais, que o sexo masculino. Para, 2018 o equivalente chegou a 1.808 professoras. Posteriormente, os dados de 2019 demonstram que a diferença é de 1.705 mais que professores. Ao confrontar os dados, o contraste entre o gênero é significativo, comparando aos dados da Educação Básica e a EPT no RS o gênero feminino se sobrepõe ao gênero masculino.

Quanto à faixa etária dos interlocutores, a média geral encontra-se na faixa de 40-60 anos (gráfico 8).



Fonte: SIQUEIRA, 2020.

Em termos da faixa etária e sexo dos professores efetivos do Instituto Federal Farroupilha, disponível no Sistema Integrado de Gestão de Pessoas<sup>22</sup> (SIGGP), percebeu-se que, de maneira geral, a faixa etária predominante dos professores da Instituição encontra-se entre 40 a 59 anos de idade, conforme dados da Figura 23,

**Figura 23** – Docentes Efetivos do Magistério Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico por Faixa Etária e Sexo 07/2020

| Faixa Etária      | Masculino    | Feminino     | Total        |
|-------------------|--------------|--------------|--------------|
| MENOR QUE 24 ANOS | 0            | 0            | 0            |
| DE 25 A 29 ANOS   | 15           | 16           | 31           |
| DE 30 A 34 ANOS   | 72           | 73           | 145          |
| DE 35 A 39 ANOS   | 93           | 110          | 203          |
| DE 40 A 44 ANOS   | 68           | 82           | 150          |
| DE 45 A 49 ANOS   | 45           | 49           | 94           |
| DE 50 A 54 ANOS   | 26           | 30           | 56           |
| DE 55 A 59 ANOS   | 14           | 14           | 28           |
| DE 60 A 64 ANOS   | 9            | 3            | 12           |
| 65 ANOS OU MAIS   | 3            | 1            | 4            |
| <b>TOTAL DA</b>   | <b>345.0</b> | <b>378.0</b> | <b>723.0</b> |

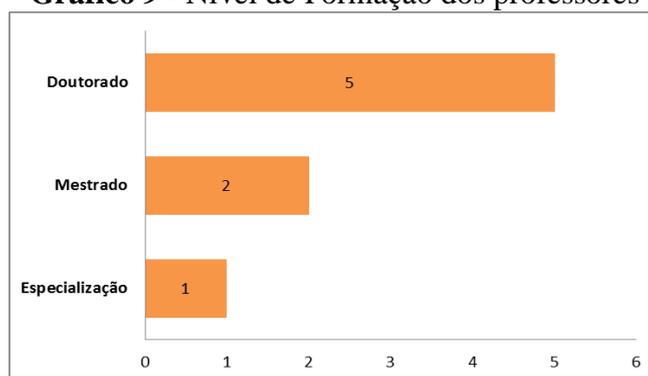
Fonte: SIGGP IFFar, 2020.

Observou-se que, no intervalo de incidência dos colaboradores da pesquisa, de quarenta a sessenta anos, o gênero feminino predomina, com 178 professoras, e, com o sexo masculino, 100 professores no intervalo pesquisado.

<sup>22</sup> Disponível em: <[https://sig.iffarroupilha.edu.br/sigrh/public/abas/form\\_consulta\\_quantitativos.jsf](https://sig.iffarroupilha.edu.br/sigrh/public/abas/form_consulta_quantitativos.jsf)>. Acesso em: 31 ago. 2020.

Para a questão 04, sobre o nível de formação, as opções eram graduação, especialização, mestrado, doutorado, estágio Pós-Doutoral<sup>23</sup>. Dos pesquisados 05 possuem doutorado, e 02, mestrado e 01, especialização (Gráfico 9). Observa-se que há um grupo de professores com pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, em condições de encaminhar não somente as aulas, mas a pesquisa, a extensão, provendo a IES com diversificadas alternativas pedagógicas que, ao fim, são extremamente benéficas para o processo educativo dos estudantes.

**Gráfico 9 - Nível de Formação dos professores**



Fonte: SIQUEIRA, 2020.

Com relação à formação pedagógica, 07 afirmaram ter formação pedagógica. Em contrapartida, 01 afirmou não ter. Cabe aqui considerar que formação pedagógica na literatura, muitas vezes, não traz um conceito definido, “como se o conceito estivesse implícito, estivesse posto no senso comum, não necessitando de definição. Porém o que exatamente caracteriza a Formação Pedagógica?” (KLUG; PINTO, 2015, p. 26164). Ainda, para as autoras, apesar desta indefinição conceitual em relação à Formação pedagógica,

[...] na medida em que os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar são abordados sob tal perspectiva nos cursos de formação de professores, assume-se seu caráter pedagógico e sua contribuição na caracterização da Formação Pedagógica nestes processos formativos. Ou seja, toda a formação do professor pode ser considerada Formação Pedagógica (KLUG; PINTO, p. 26168).

A partir da negativa de um dos interlocutores e ciente de que, para trabalhar como professor, é necessário que o sujeito tenha formação pedagógica, surgiu a necessidade de pesquisar a trajetória acadêmica através do Currículo Lattes. Da formação inicial dos sujeitos: seis são licenciados, dois são bacharéis ligados as Ciências Agrárias, porém ambos possuem

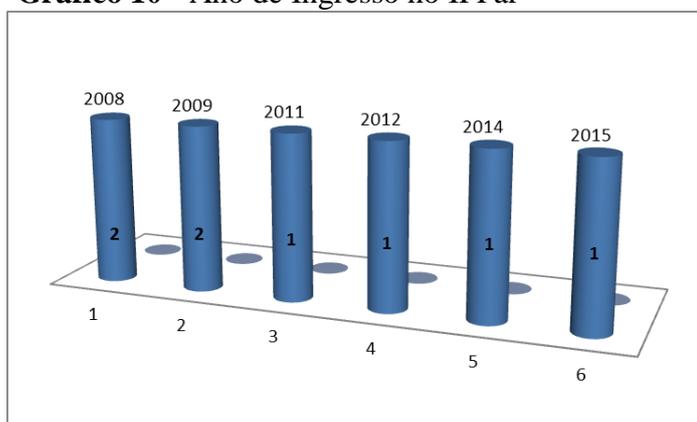
<sup>23</sup> Estágio de aperfeiçoamento em nível de pós-doutorado não é grau acadêmico, e sim estágio, está opção foi acrescida por considerar que o mesmo indica experiência acadêmica de pesquisa.

formação pedagógica e/ou formação de professores, como formação complementar, habilitando para ministrar aulas. Nessa perspectiva, para a questão se considerou que todos possuem formação pedagógica.

Por essa razão, os cursos de formação pedagógica são fundamentais para os que os professores da área técnica possam se familiarizar com a aula e elaborar suas crenças e propostas pedagógicas.

Quanto ao ano de ingresso no Instituto Federal Farroupilha (Gráfico 10), observou-se proximidade temporal, uma vez que, entre 2008 e 2009, houve o ingresso de 04 professores. Este período, refere-se à implantação da Lei 11.892/2008, que possibilitou outro viés para a Educação Profissional e Tecnológica, optou-se pela não utilização do termo “reforma” (substantivo feminino), por, não raras vezes, ser atribuído ao termo o sentido de: conserto, restauração, reparação, modificação. Por esse viés, torna-se coerente com a perspectiva da lei. Nesse período, ocorreu a Fase I da expansão da Rede Federal, mediante a “Portaria MEC n. 4 estabeleceu a relação dos 07 (sete) *campi* componentes do IFFar: Alegrete, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Augusto, São Borja e São Vicente do Sul (GARCEZ, et, al, 2018, p. 17). Consequentemente, houve uma demanda para contratação de professores para trabalhar no magistério Superior e Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, reitera-se que “carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que é bastante recente, tendo em vista que foi criada pela Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008, [...] (BRITO; CALDAS, 2016, p. 86). Após, o ingresso dos demais ocorreu através de editais específicos por área de atuação e demanda da Instituição.

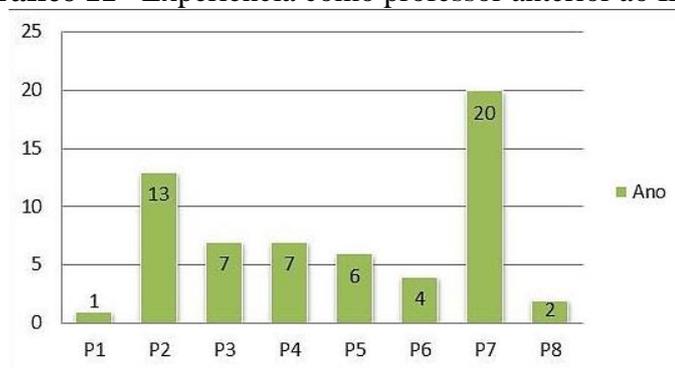
**Gráfico 10 - Ano de Ingresso no IFFar**



Fonte: SIQUEIRA, 2020.

A questão referente à experiência como professores, anterior ao ingresso na Instituição, visava a estabelecer alguns elementos para caracterizar e historicizar o percurso profissional dos colaboradores da pesquisa, como profissionais da área da Educação.

**Gráfico 11 - Experiência como professor anterior ao IFFar**



**Fonte:** SIQUEIRA, 2020.

O gráfico 11 indica que há maiores proporções relativas à experiência profissional em P7 e P2. Depois de P3 a P6 varia de 7 a 4 anos. A menor proporção no tempo de trabalho encontra-se entre P8 e P1. Será que a experiência profissional anterior influencia no ser/estar professor nesta modalidade de ensino? A experiência, se sabe, é fundamental, mas há que se considerar a especificidade da Educação Profissional nos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, apelar para uma contínua retomada, análise e (re)interpretação da experiência no ambiente de trabalho. Com relação à rede de ensino na qual atuaram anteriormente três foram citadas: Federal, Estadual e Privada: um interlocutor teve experiência na rede federal, 04 na rede estadual, 01 na rede particular e 02 não identificaram.

A pergunta: Você se identifica e acredita na proposta da Educação Profissional e Tecnológica? exigia duas respostas: a) para a primeira, quanto à identificação com a proposta da Educação Profissional e Tecnológica a maioria respondeu sim e P5 não respondeu; b) para a segunda questão, se acreditava na EPT,

O interlocutor P1, no seu discurso, abordou: “*sim, acredito ser uma oportunidade de qualificação rápida*”. Cabe salientar que um dos objetivos do Instituto é “a promoção da formação integral dos estudantes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica, as atividades e os intercâmbios de caráter cultural, artístico, científico e tecnológico” (IFFar, 2014, p. 156). Não somente, para formação de “forças de trabalho especializadas”, também há oportunidade de produção de conhecimento, como se observa no PDI 2019/2026,

[...] comprometer-se com a **socialização qualificada do saber historicamente produzido**<sup>24</sup> e com a construção do conhecimento voltado às reais demandas da nossa região de abrangência, sem perder de vista as profundas transformações do cenário político, econômico e social (IFFar, 2019, p.21)

Cabe destacar também que a proposta de criação e implementação dos Institutos Federais e da EPT no Brasil:

[...] constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como **mera instrumentalizadora de pessoas** para ocupações determinadas por um mercado (PACHECO, 2010, p. 2, grifo nosso).

A análise evidenciou que outros professores, a exemplo de P2, inserem essas orientações para EPT no seu discurso. Este Professor enfatizou que,

*//Sim, a formação técnica é uma possibilidade importante para a inserção profissional das **novas gerações** e da, ou melhor, e para própria funcionalidade social dada a forma de organização e de desenvolvimento técnico/tecnológico que alcançamos atualmente. Contudo, isso só é plenamente possível e viável se a perspectiva **omnilateral** for considerada nos processos educacionais// (P2).*

Ao refletir em relação ao termo “novas gerações”, como seres sociais, entende-se que se está “imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico” (VÁZQUEZ, 1977, p. 9). A sociedade passa constantemente por processos e transformações, influenciando as duas categorias centrais que entrelaçam a EPT: Educação e Trabalho, exaustivamente debatidas suas relações e implicações. Para Marx, trabalho é toda produção humana, “é a partir do trabalho que o ser humano põe suas forças em movimentação aprimorando o que poderíamos chamar de utilidade da vida humana, sem que isso se torne algo pesado como um fardo a ser carregado pelas gerações” (SANTOS, 2012, p. 99). Nesse sentido, omnilateralidade é o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2010, p. 94). E, como tal, precisa ser considerada na EPT:

Este processo de construção de uma educação omnilateral demanda entre outras coisas um processo de formação permanente e do entendimento de que a educação na sua essência ontológica não deve servir apenas para nichos de mercado, uma vez estes que estão cada vez mais escassos, mas por sua vez especializados exigindo cada vez mais uma formação que a escola pública, **dado a sua fragilidade não pode atender em função de vários aspectos próprios do sucateamento do setor público educacional** (SANTOS, 2012, p. 98, grifo nosso).

---

<sup>24</sup> Grifo nosso.

Na análise de Santos (2012), destaca-se o papel da escola pública como espaço educativo fundamental para o desenvolvimento social, político e econômico, questões caras para a manutenção da sociedade. Em pleno ano de 2020, no qual se vivencia um cenário educacional atípico, cabe indagar: uma educação na perspectiva omnilateral é possível? Se considerados os discursos dos interlocutores da pesquisa, observou-se, no discurso de P3 uma defesa:

*//Sim, acredito que é uma grande oportunidade do aluno se construir como ser humano e profissional crítico, participativo, além de oportunidades de seguir os estudos através da verticalização, como também já estar apto para o **mundo do trabalho**// (P3).*

Fica evidente nas respostas a consonância com a perspectiva de educação politécnica.

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

Encontraram-se referências igualmente à vida após a EPT, como trabalhadores egressos de um curso de Educação Profissional, em discursos como o seguinte:

*//Sim. A Educação Profissional e Tecnológica é uma oportunidade para a formação profissional de jovens e adultos, possibilitando a inserção no **mundo do trabalho**// (P4).*

O discurso colocou em relevo um dos objetivos da Lei no art. 7, “I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;” (BRASIL, 2008). Ainda nessa perspectiva, P5, ao formular seu discurso, revelou certa preocupação com a realidade vivenciada, quando salientou:

*//Se levarmos em conta o que diz a lei, por exemplo, Das Finalidades dos Institutos, poderia querer acreditar, mas sabemos dos abismos que há entre o teórico e o prático// (P5).*

Ao argumentar, P5 remeteu ao distanciamento dos discursos oficialmente instituídos da realidade de seu local de trabalho. Justificou que teoria e prática se entrelaçam, sendo que deveria haver um trabalho em conjunto, que envolvesse todos os sujeitos da Instituição, devendo haver flexibilização e equilíbrio para alinhar o trabalho pedagógico, as finalidades institucionais com os textos e contextos locais e regionais.

O fazer pedagógico desses Institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e **teoria/prática**, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o **conhecimento de forma fragmentada** (PACHECO, 2010, p. 12, grifo nosso).

Quando o interlocutor P5 afirmou que há “*abismos que há entre o teórico e o prático*”, o discurso sinaliza uma ausência de mediação entre teoria e prática e não há completude, “teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência”. (SOUZA, 2001, p. 07). Quais possíveis implicações estes “abismos” refletem na formação dos estudantes? P6 complementou e apontou uma resposta possível a essa questão:

*//Sim acredito, pois é uma oportunidade onde milhares de brasileiros podem buscar uma qualificação de qualidade para o **mercado de trabalho**// (P6).*

Por sua vez, de modo institucionalizado, o PDI 2019-2026 do IFFar descreve alternativas para essa reflexão proposta nos discursos dos entrevistados:

[...] torna-se necessária a promoção de oportunidades que levem ao desenvolvimento da criatividade, do pensamento autônomo e crítico, do desenvolvimento de hábitos de autoaprendizagem como requisitos para a constituição de sujeitos interessados, curiosos, críticos, solidários, os quais possam se inserir de forma autônoma e **qualificada no mundo do trabalho** (IFFar, 2019, p. 48).

Mundo do trabalho ou mercado de trabalho? Às vezes, empregadas como sinônimos, entretanto, há uma diferença entre as categorias. “O mundo do trabalho é uma categoria ampla, difusa e complexa, característica e fundamento da sociedade, pois lugar privilegiado que abriga grande parte da atividade humana” (FÍGARO, 2008, p. 93). A autora considera uma categoria ampla, porque a mesma agrega conceitos como: “trabalho, relações de trabalho, vínculo empregatício, mercado de trabalho, salário, tecnologia, troca, lucro, capital, organizações, controle, poder, sociabilidades, cultura, relações de comunicação” (Idem, p. 93). A concepção de mercado de trabalho está assentada, “no sentido moderno do termo, como a forma predominante de produção de bens e serviços” (NORONHA, 2003, p. 113).

Quanto à afirmação de P7, observou-se uma possibilidade para após o Curso:

*//Sim. Primeiro porque os alunos terminam/concluem o Ensino Médio com um curso técnico// (P7).*

Evidencia-se a uma percepção de formação integral dos estudantes ao pôr em relevo a conclusão do EM e a formação profissional,

*//o que permite ingressarem no **mundo do trabalho** como técnicos e a integração entre as áreas do conhecimento é muito importante para a construção mais sólida da aprendizagem// (P7).*

Será que esta formação é a garantia do estudante ingressar no mundo do trabalho? Reitera-se que o “mundo do trabalho é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, [...]” (FIGARO, 2008, p. 92). Considerando o curso técnico como uma modalidade de ensino, que propicia ao estudante não somente a conclusão de uma etapa da Educação Básica, mas a possibilidade de formação profissional, ou uma força de trabalho especializada, isto não é garantia para esse técnico ser absorvido no mundo do trabalho. Outro aspecto relevante está assentado na possibilidade de o estudante continuar a trajetória formativa, ingressando no Ensino Superior.

Analisando a EPT como uma proposta integral relativa à educação e ao trabalho, a abordagem de P8 foi objetiva: “*Sim, me identifico e acredito na proposta*”. O discurso entra em concordância com as diretrizes para a modalidade de ensino:

A Proposta de Anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica busca definir a **educação profissional e tecnológica como política pública** intimamente vinculada ao processo educativo, ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura, conduzindo o cidadão ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Sua definição passa, portanto, pela compreensão da tecnologia, como categoria de trabalho e de produção, que ultrapassa as aplicações técnicas, transformando a educação profissional muito mais em tecnológica do que simplesmente em ensino técnico e profissional tradicionalmente compreendido e exercitado (BRASIL, 2004, p. 04).

A partir da Análise dos Movimentos de Sentidos, percebe-se a singularidade de cada interlocutor, como profissionais da educação imersos no contexto educacional, igualmente partilhando do mesmo contexto local e regional, alinhados à proposta e às finalidades da EPT. Nesse sentido, chega-se ao entendimento de que as perguntas formuladas não podem e não devem ser respondidas com uma resposta pontual, pois há implicações na historicidade de cada sujeito. Os diferentes olhares e perspectivas para o mesmo objeto carregam certa subjetividade na relação com a Educação Profissional. O que os discursos têm de igual? Dois termos se sobressaem nos discursos, oportunidade e mundo do trabalho, o que sinaliza para a relação educação e trabalho, historicamente, imbricando as propostas da EPT.



Adentra-se nas percepções e reflexões inseridas nos discursos produzidos como resultantes da pesquisa, relacionados ao currículo. Em síntese, as respostas remetem a perspectivas conceituais de currículo. Para P1,

*//Currículo é a distribuição de conteúdos em disciplinas para a formação e compreensão do estudante durante sua trajetória acadêmica// (P1).*

Para Lopes e Macedo (2002, p. 81), “[...] as diferentes lógicas de organização que estruturam os tempos e espaços escolares ao longo dos anos sempre estiveram submetidas ao currículo disciplinar, na medida em que as disciplinas funcionam como instrumento de organização e controle da escolarização”. Nesse contexto, P2 considera que,

*//Currículo é composto por saberes, disciplinas, ritos, projetos, movimentos, processos e estruturas que são mobilizadas em dados momentos ou períodos incluindo-se as culturas diferentes que convergem para o ambiente escolar, em nome dos processos formativos dos atores escolares// (P2).*

A análise deste discurso remeteu a considerar que:

Em sentido lato, o currículo corresponde ao conjunto de conteúdos (conhecimentos vários, valores, técnicas, etc.) que suportam as aprendizagens que os membros de uma sociedade devem fazer, pois eles foram considerados fundamentais por essa sociedade e garantem a sua sobrevivência enquanto entidade coletiva (MOGARRO, 2018, p. 279).

Moreira e Candau (2007, p. 18) esclarecem que, “a palavra currículo tem sido também aplicada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar”.

*//Currículo é um conjunto de saberes que são desenvolvidos em um determinado curso. Eles podem estar definidos em um plano de curso ou nas práticas de uma determinada instituição// (P4).*

De maneira mais ampliada, para Moreira e Candau (2007, p. 17), no que se refere ao entendimento de currículo, expresso documento Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica,

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Nesse sentido, essas dimensões estão presentes dentro da perspectiva de currículo, evidenciando um par dialético “certo ou errado”, para prescrever a percepção dos professores no contexto sala de aula. Levadas em conta essas dimensões, entende-se currículo “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (Idem, p. 18). Em contrapartida, sabe-se que na realidade, é diferente: “O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, [...]” (ARROYO, 2013, p. 34).

*//Currículo é tudo aquilo que acontece na escola, na sala de aula, enfim, no cotidiano escolar, que vai organizar, nortear e colocar em prática o projeto de escola que se tem//(P3).*

A escola é um dos espaços onde os estudantes passam a maior parte de sua vida, um lugar de privilégio para muitos, diante de um contexto social desigual,

[...] a construção do conhecimento escolar, sendo necessário aprofundar os fatores que o influenciam e as formas como ele se vai consolidando – esta maior compreensão implica uma agenda de investigação sobre a escola e a sala de aula, o currículo e os professores, o seu desenvolvimento profissional e as suas práticas, mas, principalmente, sobre os alunos e o seu trabalho escolar (MOGARRO, 2018, p. 279).

Partindo dessa ideia, P5 expressou a importância do currículo frente ao contexto local, regional da Instituição, como parte do coletivo social, capaz de agir e interagir para transformação.

*P5 //Currículo deveria operar junto às demandas de determinada comunidade, aquilo que confere identidade, realização, prosperidade, crescimento para essa região, o que muitas vezes não ocorre//(P5).*

Em consonância com Silva (2019), já citado antes: “aquilo que confere identidade”, porque “[...] além de uma questão de conhecimento, o currículo também é uma questão de identidade” (SILVA, 2019, p. 15).

*//Currículo é um projeto, um programa que consta os objetivos gerais e específicos do curso com o intuito de formar um técnico com condições necessárias para atender a necessidade das equipes//(P6).*

A noção de currículo como um instrumento de organização de disciplinas e conteúdos ainda é hegemonicamente enraizada no contexto educacional, talvez pelas características conceituais atribuídas no decorrer do tempo. Estas evidências, disciplinas, conteúdos

considerados como sinônimo de currículo, presentes e recorrentes nos discursos não raras vezes aparecem nos discursos dos professores, como se pode perceber na fala de P7,

*//Currículo engloba os conteúdos a serem trabalhados e a forma como são administrados, isto é, de maneira isolada, por disciplina, ou integrada// (P7).*

Neste contexto, “Uma disciplina do conhecimento oferece uma lente através da qual observamos o mundo – um conjunto especializado de técnicas ou de processos pelos quais interpretamos ou explicamos diversos fenômenos” (BEANE, 2002, p. 48). Por sua vez, as disciplinas são importantes para o currículo, quando desenvolvidas em conjunto e/ou de maneira articulada, potencializam o conhecimento produzido, fazendo com que o estudante consiga fazer relações entre textos e contextos, ampliando a percepção de mundo, suas vivências e, de fato assumido o protagonismo como sujeito social.

O currículo integrado nos cursos técnicos na modalidade integrado está para além de acrescer disciplinas da área técnica ao Ensino Médio. Pressupõe coadunar conhecimentos disciplinares fragmentados, de maneira contextualizada com as diferentes áreas do conhecimento e também com o contexto social, político e econômico, porque estes fatores influenciam diretamente na Educação. Deste modo,

*Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo (Arroyo, 2013, p. 38).*

A partir do relato de P8, ganha evidência a perspectiva de currículo na formação integrada do estudante, em que a,

*//Formação integrada do aluno é formal e pessoal//(P8).*

Quanto à concepção de integração curricular, observa-se que a concepção de integração é divergente da proposta de integração curricular fundamentada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso Técnico em Agropecuária Integrado.

*A concepção do currículo do curso Técnico em Agropecuária Integrado tem como premissa a articulação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho, possibilitando a articulação entre os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas do curso com a prática real de trabalho, propiciando a flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação (PPC, 2014, p. 22).*

Então, evidencia-se um distanciamento e/ou esvaziamento de sentidos entre as respostas, considerando que as perguntas foram formuladas para o mesmo contexto. Em suma, as marcas discursivas presentes assinalam e/ou reforçam a fragmentação das disciplinas, e sua estrutura curricular com alguma ou nenhuma interação.

### 6.2.2 Currículo integrado nos discursos dos interlocutores da pesquisa

Nesta seção, será descrita a percepção de currículo integrado, partindo do entendimento e percepção dos interlocutores em relação à questão: qual sua concepção de Currículo Integrado?

Como diretriz, consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, que a concepção de currículo integrado na instituição é,

[...] um projeto que visa a constituir um processo de ensino-aprendizagem que estrutura a educação básica juntamente com o ensino profissionalizante. Para desenvolvê-lo, faz-se necessária a **articulação entre os campos do conhecimento do ensino básico, do profissionalizante** e destes com a pesquisa e a extensão (PDI, 2014-2018, p. 50, grifo meu).

Diante desta concepção, faz-se necessário percorrer os discursos dos professores, para compreender quais contrastes existem nas percepções de currículo integrado. Apesar de alargadas discussões sobre o tema, a noção de CI é ampla e complexa, o que permite diferentes entendimentos dentro do mesmo contexto, o que propicia uma falta de consenso dos sujeitos da escola. Perante inúmeros elementos que caracterizam o CI, torna-se imprescindível conhecer discursivamente os reflexos na ótica dos colaboradores da pesquisa. Entre, os discursos dos professores,

*//A integração deve ocorrer no entendimento do estudante que deve ser capaz de associar os conteúdos e conceber na sua formação a integração. É preciso proporcionar aos acadêmicos subsídios para que ele seja capaz de integrar os conteúdos e fazendo com que essa associação seja capaz de melhorar a sua compreensão// (P1).*

Ramos (2012, p. 122) explica que, “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”. Cabe salientar, na abordagem do professor(a), o destaque para integração na perspectiva do estudante, perceber a importância do Trabalho Pedagógico, na produção de conhecimento, a mediação deste processo professor x estudante,

na possibilidade de estimular o estudante a ter autonomia na produção do conhecimento. Nesse sentido, no discurso de P2 encontrou-se

*// Considero o currículo integrado como um **conjunto de práticas e saberes** que envolvem a dimensões diversas da vida social sob um planejamento específico que privilegia objetivos distintos, mas harmônicos, ou, ao menos, complementares, como por exemplo, a formação profissional em dada área e a formação geral no campo das disciplinas curriculares tradicionais//(P2).*

Nesse viés, o currículo integrado, na perspectiva da totalidade<sup>25</sup>, movimenta-se no intuito de superar a hierarquização e/ou privilégios de determinadas disciplinas em relação a outras, em que área básica e técnica tenham consonância com o objetivo de formação humana, imbricada na formação social e profissional.

*//É a integração entre disciplinas, conhecimentos, saberes que serão compartilhados e abordados de forma que todos contribuam com os temas a partir de diferentes aspectos. Nesse “sistema” as disciplinas deixam de ser o centro do processo, dando ênfase ao conhecimento de forma global e não parcelada// (P3).*

Tal afirmação caracteriza-se por aspectos particulares para o universal, ou seja, da perspectiva da educação considerada tradicional (formal), para proposta de integração, não como contradição entre uma e outra, no entanto, como parte da totalidade, sendo assim,

o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os **conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta** que se pretende explicar/compreender (BRASIL, 2007, p. 42, grifo meu).

Ao referir ao currículo integrado como responsável pela organização do conhecimento, recorre-se a Saviani (2016, p. 55), quando afirma que, “o conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado”. Com isso, vai-se compreendendo que o conhecimento elaborado no contexto da sala de aula é determinado pelo contexto educacional que,

Ao olhar os intercâmbios dos **conhecimentos sistematizados e das vivências educativas no âmbito da escola**, fica evidente que o currículo não pode se configurar simplesmente como um rol de disciplinas, um produto acabado,

---

<sup>25</sup> Categoria central na dialética marxista. “A categoria totalidade significa [...], de um lado que, a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS, 1967, p. 240).

desvinculado da experiência dos alunos e das realidades sociais (MARTINS, 2010, p. 16, grifo meu).

Sobre essa questão, P4 pontuou que o,

*//Currículo integrado deve refletir sobre um conjunto de saberes necessários para a **formação humana e profissional** dos estudantes. Deve permitir a integração entre os diversos saberes e sua aplicação em diferentes contextos// (P4).*

Frigotto (2012, p. 167) destaca que a “concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Diante da afirmação de P4, o conjunto de saberes necessários para a formação dos estudantes perpassa os diferentes contextos de produção do conhecimento, possibilitando a formação de um sujeito capacitado a agir e a interagir nos diferentes contextos de inserção.

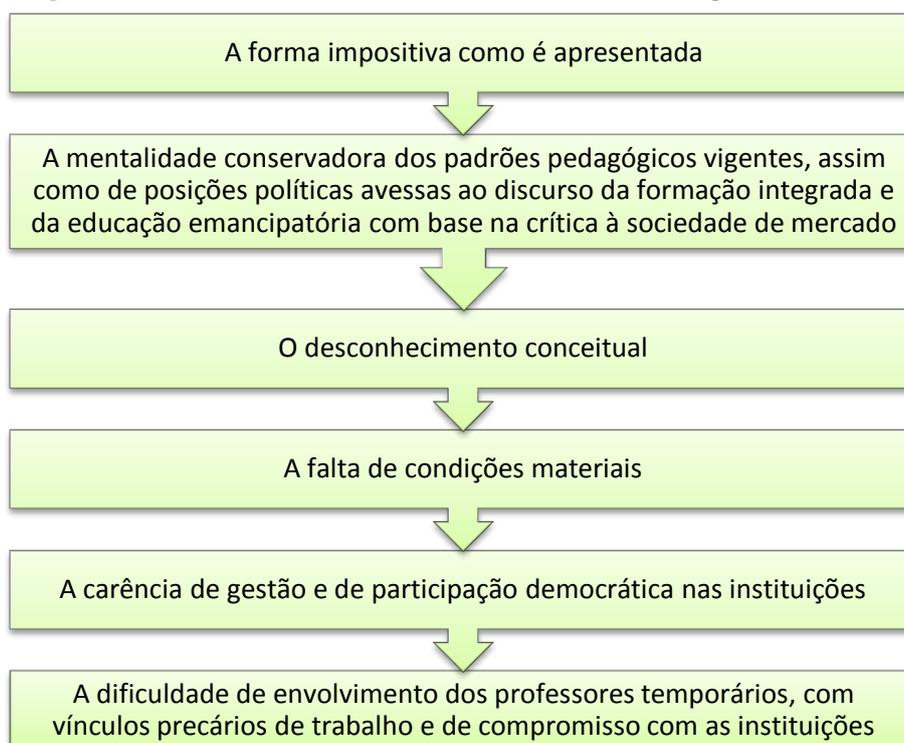
*//Mesmo compactuando de um dito currículo integrado no IFFar, acredito que não estamos praticando essa perspectiva// (P5).*

Ciavatta e Ramos (2011, p. 25) reiteram sobre currículo integrado que,

[...] a questão conceitual ainda é objeto de muita interrogação e de controvérsia entre professores e gestores, seja pelo insuficiente estudo e conhecimento de seu significado, seja pela opção pela proposta gerada no contexto do Decreto nº 2.208/97 e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para sua implementação (CIAVATTA. RAMOS, 2011, p. 35).

Com base na afirmação de P5, quais as limitações e implicações da proposta currículo integrado? Os estudos de Frigotto, Ciavatta, Ramos (2014) apontam algumas dificuldades dos professores em relação ao currículo integrado, porque “não houve preparação dos professores para atuarem de acordo com a proposta da formação integrada no ensino médio” (FRIGOTTO et al. 2014, p. 2016). A seguir a figura 25 mostra alguns pontos apontados pelos autores.

**Figura 25** – Dificuldades referentes ao Currículo Integrado.



**Fonte:** A autora com base em Frigotto; Ciavatta; Ramos; Gomes (2014, p. 16).

Em contrapartida, P6 afirmou que:

*//Entendo que o currículo integrado tem como objetivo de formar o aluno de maneira completa, integrada, holística, onde o discente entenda que um conteúdo (de uma determinada disciplina) se associe, se complementa e se completa com o conteúdo de outras disciplinas// (P6).*

O discurso indica uma perspectiva de integração, na mesma direção P7 caracterizou:

*//Aquele que temas, conteúdos são trabalhados por diferentes disciplinas, principalmente promovendo a **integração do técnico e da área básica**. Ambas trabalham juntas o conteúdo// (P7).*

Destacam a formação humana, a não hierarquização de conteúdos e/ou disciplinas, a relação entre os saberes na totalidade, não como algo pontual e momentâneo, como um *continuum* de conhecimentos produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. Como os estudantes podem articular a integração da área básica e técnica, quando existe esta fragmentação na matriz curricular? A este questionamento, P8 respondeu que,

*//Da forma como está instituída não atende nem o Ensino Médio e nem o profissionalizante// (P8).*

Esta é uma questão a ser pensada, no sentido de refletir sobre a proposta de integração, a heterogeneidade de professores, discussões da temática, articulação entre as diferentes áreas.

Quanto à percepção de currículo integrado na Instituição, os discursos refletem sobre a proposta de CI, há marcas discursivas da fragmentação de conteúdos e disciplinas, que demonstram dificuldade de articular a produção de conhecimento de forma integral, sem o dualismo da Educação Básica e Profissional, as disciplinas com uma finalidade em si. Em suma, tendo por referência a aplicação da AMS, os discursos assumem um sentido de aproximação, as falas se entrelaçam diante da concepção de currículo integrado.

### 6.2.3 Percepção de Integração Curricular no IFFar nos discursos dos interlocutores da pesquisa

Esta seção foi desenvolvida com base nos discursos dos interlocutores. Esse recorte não intenciona definir a integração como “isto” ou “aquilo”, apesar de recorrer à base conceitual sobre a temática para localizar do que se fala. Propõe-se dar sentido a vozes, muitas vezes silenciadas, de professores que vivenciam a inconstância de políticas públicas, cenários de políticas educacionais em constantes ajustes, mudanças e, na condição de profissionais da educação, não raras vezes, diante de uma avassaladora precarização do trabalho permanecem coerentes à opção de mediadores de conhecimento, contribuindo para a formação de estudantes. Neste recorte, a questão central dos discursos permeia a integração curricular (Figura 26). No entanto, a integração descontextualizada de currículo, do currículo integrado torna-se somente um conceito que pode ser empregado em relação a qualquer objeto de análise.

**Figura 26** – Percurso da integração curricular



Fonte: SIQUEIRA, 2020.

Retomando o entendimento de currículo, para além de um mero conceito, considere-se o seu processo de produção, contexto e/ou lugar social que o mesmo ocupa, assim,

[...] entendê-lo como um processo historicamente situado, **resultante de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, geradoras de uma ação pedagógica** que integra a teoria e a prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção dos professores (FELÍCIO; POSSANI, p. 131, grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), no art. 6º, inciso IV, definem, “articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, **na perspectiva da integração** entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico” (BRASIL, 2012, p. 2). Cabe salientar, quando em referência à integração curricular, está-se referindo especificamente ao Ensino Médio na modalidade integrado, a EPT.

No tocante aos aspectos apresentados, consultou-se a Resolução Nº 102, DE 02 de dezembro de 2013, que define “Diretrizes Institucionais da organização administrativo-pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal Farroupilha (IFFar, 2013, p. 01), apresentando algumas formas de integração, sendo elas:

[...] metodologias, práticas pedagógicas, instrumentos que promovem a flexibilidade curricular e possibilitam a integração curricular, a politecnica, a formação omnilateral, o trabalho como princípio educativo e a dinamicidade à organização curricular, possibilitando maior integração do currículo (IFFar, 2013, p. 66).

O documento oficial da Instituição expressa exemplos do que podem ser consideradas formas de integração, representados na figura 27.

**Figura 27** – Exemplos de formas de integração no IFFar



Fonte: SIQUEIRA, 2020, com base IFFar (2013, p. 66).

A figura 27 expressa alguns exemplos de atividades e processos que possibilitam a integração apresentados em documento institucional. Posto isto, em concordância com a proposta Beane (2002), a integração abarca quatro dimensões: a) a *integração das experiências*: “as ideias que as pessoas têm acerca de si mesmas e do mundo – as suas concepções, convicções, valores, etc – são construídas a partir das suas experiências” (p. 16); b) a *integração do conhecimento*: “refere-se também à teoria de organização e usos do conhecimento. [...]” (p. 18). Diante de um problema ou situação, como expõe o autor, “lidamos com a situação ou problema usando o tipo de conhecimento apropriado ou pertinente, independentemente da área temática a que o problema diz respeito” (p. 18); c) a *integração social*: “Entre os objetivos importantes da escola, numa sociedade democrática, encontra-se o de proporcionar experiências educacionais em comuns ou partilhadas aos jovens com diversas características e vivências” (p. 17); d) a *integração como concepção curricular*: “o currículo é organizado à volta de problemas e de questões que são de significado pessoal e social no mundo real” (p. 20).

Portanto, os estudantes são parte do processo curricular, e, como tal, assumem o protagonismo de produção de conhecimento, através de,

[...], projetos substantivos e outras atividades que envolvem a aplicação real do conhecimento, aumenta assim a possibilidades de os jovens integrarem as experiências curriculares nos seus esquemas de significação e de experimentarem o processo democrático de resolução de problemas (BEANE, 2002, p. 20).

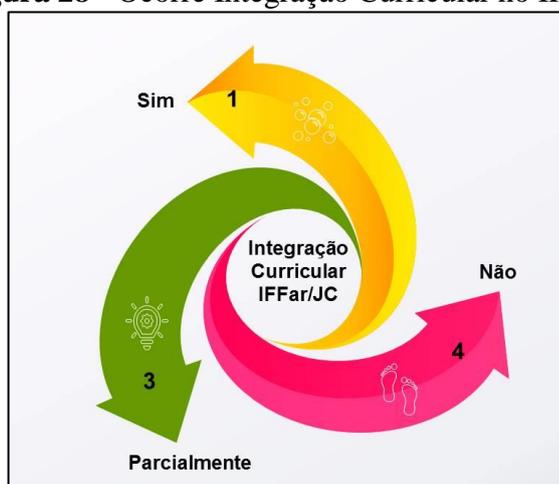
Em síntese, a integração de forma isolada ou disposta em um conceito ou concepção é somente uma teoria que se soma a muitas outras. A proposição de Beane demonstra a efetivação entre o campo teórico em relação à prática efetiva da integração: “Essas dimensões sugerem que a concepção do currículo integrado está para além da ideia de um currículo comum prescrito” (FELÍCIO, 2015, p. 218). De forma pragmática, o autor argumenta sobre a real necessidade de o currículo estar atrelado ao cotidiano dos sujeitos, na qual as instituições têm um papel fundamental de vincularem-se às questões ou necessidades do contexto local e regional em que estão inseridas.

Nessa perspectiva, justifica-se a escolha de Beane (2002) para dar subsídios a este recorte da análise, porque o mesmo traz para o debate referente à integração curricular, um elemento crucial para a discussão da temática, o estudante inserido, como sujeito histórico e social no tempo/espaço sala de aula, pois, sem o estudante, nenhuma teoria, conceito ou concepção teria o sentido de existir, assim como as políticas educacionais.

A integração curricular é objeto e objetivo de discussões e estudos, e, em termos legais, está presente nos documentos oficiais. Entretanto, a produção sobre a integração curricular ainda não é muito expressiva. Uma justificativa é o fato de estar vinculada à temática/categoria do currículo integrado. Conseqüentemente, acaba acautelada como subcategoria. Contrariamente, aqui se defende a integração curricular como categoria importante, necessária e não como uma consequência ou mero desdobramento do currículo integrado.

Dentro deste contexto, para compreender a percepção de Integração Curricular no IFFar, os interlocutores da pesquisa foram questionados sobre: “Na sua percepção, se ocorre Integração Curricular no IFFar? Justifique”. Segundo os dados produzidos, para facilitar e sistematizar das informações obtidas, elaborou-se a figura 28, que explicita a opinião dos professores em relação à primeira resposta. A seguir, relacionam-se as justificativas para as respostas.

**Figura 28 - Ocorre Integração Curricular no IFFar?**



Fonte: SIQUEIRA, 2020.

A figura anterior mostra a percepção de Integração Curricular na instituição pesquisada. Um sujeito respondeu “sim, ocorre integração” e três acreditam que acontece parcialmente; já, para quatro professores não ocorre integração curricular. A seguir, serão abordadas as concepções dos interlocutores relacionadas à integração curricular e sistematizadas as respostas em subtítulos para dinamizar o texto. Cabe ressaltar, que nas subseções, 6.2.3.2 e 6.2.3.3, optou-se pela não antecipação temática, na estratificação das narrativas dos interlocutores, no sentido de preservar as concepções dos sujeitos frente aos questionamentos, e, também, na tentativa de evitar recorrências semânticas, conseqüentemente, alteração da dinâmica dos movimentos de sentidos postulados.

### 6.2.3.1 Considerações dos interlocutores da pesquisa quanto à integração curricular no IFFar

Por se tratar de uma pergunta aberta, a figura foi elaborada partindo das respostas dos sujeitos. Somente P2 respondeu “sim” para a pergunta, justificando que,

*//Todo trabalho desenvolvido, ou, ao menos a maior parte dele se dá sob o pressuposto filosófico da Educação Omnilateral. Nesse sentido, os esforços são direcionados para uma integração de diferentes perspectivas: mundo do trabalho, mundo dos saberes acadêmicos ligados as disciplinas tradicionais, e o próprio universo cultural de cada indivíduo envolvido em uma relação ou nas relações formativas desenvolvidas institucionalmente. Assim, tanto as práticas, as teorias, as atividades de campo são realizadas em função de uma formação multidimensional dos alunos. O geral do IFFar, a partir de uma construção simplificada e altamente especializado dos currículos// (P2, grifo meu).*

Quando P5 aborda a omnilateralidade como pressuposto filosófico da educação, no sentido de integração curricular, remete-se a Frigotto (2012, p. 267), que esclarece,

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Em suma, a integração perpassa os diferentes aspectos que compõem a Educação Profissional, entre elas, a formação integral do sujeito, “uma formação que deve estar ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, em contraposição à visão unidimensional de educar e formar para valores e conhecimentos úteis ao mercado capitalista” (ESTIVALETE, 2014, p. 23). Quando o interlocutor cita a “*formação multidimensional*”, encontra-se uma aproximação com a dimensão de integração de conhecimento proposta por Beane (2002). O conhecimento, independentemente da área temática a que pertence, é aplicado para resolver problemas e situações, “e usar o conhecimento não em termos de compartimentos diferenciados com que é rotulado na escola, mas antes como está “integrado” no contexto de problemas e questões reais” (BEANE, 2002, p. 18). A seguir, o recorte discursivo tem o foco a discussão da percepção de integração curricular dos sujeitos que responderam parcialmente.

### 6.2.3.2 Integração Curricular: parcialmente

Três professores responderam que a integração curricular ocorre parcialmente. P4 pontuou que,

*//existem práticas isoladas de integração curricular, mas não é uma regra ou uma prática constante// (P4).*

Salientou que somente algumas áreas são envolvidas na proposta,

*//a prática profissional integrada (PPI) é uma atividade obrigatória em todos os cursos, mas envolve apenas algumas disciplinas// (P4).*

A prática profissional é desenvolvida geralmente como atividade avaliativa envolvendo, disciplinas desenvolvidas no decorrer do ano letivo correspondente. A PPI<sup>26</sup> “deve articular os conhecimentos trabalhados em **no mínimo, quatro disciplinas, contemplando necessariamente disciplinas da área básica e da área técnica**, definidas em projeto próprio de PPI”, (PPC, 2020, p. 32, grifo meu). Para a PPI ser desenvolvida, propõe-se um tema central, com a finalidade de integrar as diferentes áreas. Não existe uma quantidade máxima de disciplinas para que seja desenvolvida e possui uma quantidade mínima para que se efetive, como prática profissional integrada.

*//Os docentes pouco se reúnem para planejar outras atividades, além da PPI// (P4).*

Com seu relato, P4 expressou que há poucos momentos de interação entre os professores para planejar outras atividades, “[...] a vivência que os professores têm do tempo é de um tempo corrido, tarefeiro, cansativo e estressante, que não abriga a reflexão, a construção de uma identidade profissional mais autônoma, ao contrário, até mesmo a impede” (PONCE, 1997, p. 88).

Isto vem ao encontro do discurso de P6, que justificou a falta de integração “*por falta docente e discente*”. Acrescentou ainda que,

*//Os professores não estão totalmente preparados para trabalhar com currículo integrado, pois a sua formação não ocorreu desta forma// (P6).*

Aqui, fica clara uma questão relevante. Com a expansão e ampliação da Rede Federal, alavancaram-se oportunidades de ingresso de estudantes, ampliaram-se vagas para o

---

<sup>26</sup> A PPI é um dos espaços no qual se busca formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politécnica, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade, integrando os núcleos da organização curricular (IFFar, 2020, p. 32).

magistério, contudo não houve uma formação específica de qualificação para professores, para trabalho na modalidade EMI, uma lacuna que,

*//dependendo da visão de mundo, de sociedade, de humanidade, da sua auto estima, da sua auto imagem, da sua vivencia e das suas relações interpessoais ele vai considerar, digo, vai ter um olhar diferenciado para estas questões” (P6).*

As questões citadas por P6 localizam os professores como sujeitos sociais, históricos e culturais, imersos no contexto educacional. Esta percepção corrobora a dimensão da integração das experiências (BEANE, 2002). O autor afirma: “[...] as novas experiências são ‘integradoras’ nos nossos esquemas de significação e, [...], como organizamos ou ‘interagimos’ as experiências passadas, de forma que nos ajudem em novas problemáticas” (BEANE, 2002, p. 16). E segue o P6, descrevendo:

*//Vivemos em um mundo cada vez mais competitivo, onde os seres consideram, cada vez mais o seu “umbigo”, em detrimento a valorização dos seres e das relações de aprendizado e conhecimento. O currículo integrado exige a valorização do outro, a valorização das disciplinas dos demais colegas, a valorização da formação discente! Mas, acredito que é todo um processo de entendimento e autoconhecimento que possamos aprender durante o processo ano após ano e baseado nas avaliações da integração curricular possamos construir uma Educação, uma formação mais integrada e de acordo com as necessidades do momento. Da parte discente, posso dizer que falta um pouco de interesse, concentração e um pouco mais de estudo, mas, principalmente, objetivo. Muitos alunos vêm para a instituição porque os pais assim desejam, não por vontade própria// (P6).*

O discurso aborda pontos importantes para que a integração curricular atenda à finalidade pela qual foi proposta na totalidade, como argumentou P7:

*//algumas disciplinas (alguns professores) promovem, ou tentam promover essa integração, o motivo mais provável é pela falta de diálogo entre os professores, que possibilite um trabalho que compartilhe os conteúdos, digo, os conhecimentos e, ao mesmo tempo, some-os para melhor aproveitamento dos alunos// (P7).*

Logo, o que se sobressai passa pelas problemáticas da Educação como um todo e não necessariamente a exclusividade é da integração curricular: a fragmentação disciplinar, falta de diálogo, gestão do tempo, valorização, relações interpessoais, entre outros inúmeros fatores. Para fins de análise, com base na AMS, observou que os discursos assumem um sentido de aproximação, mesmo que para os sujeitos a integração curricular aconteça de maneira parcial, a integração vem acontecendo na Instituição estudada.

### 6.2.3.3 Integração Curricular: evidência no IFFar, segundo os interlocutores da pesquisa

Dos interlocutores, quatro afirmaram que não acontece integração e justificaram pela forma disciplinar trabalhada. Também citaram a falta de relação entre área básica e técnica. A partir disso, encaminhou-se essa seção, no sentido de atribuir sentidos à percepção dos interlocutores. Nas palavras de P1, o que existe é,

*//uma tentativa frustrada de integração que a meu ver esta totalmente equivocada. A integração deve ser percebida pelo estudante e não pelos docentes que tentas em frágeis projetos realizar pseudo integrações imediatistas// (P1).*

O discurso aponta uma questão pertinente, quando se salienta que a “*integração deve ser percebida pelos estudantes...*” (P1), a integração deve envolver todos os sujeitos do processo educativo, escola, família e sociedade, não como partes separadas, como uma totalidade dentro deste processo. P3 apontou que não há,

*//porque é trabalhado de forma disciplinar, sem conexão e relação entre as partes, cada um dentro do seu período e conteúdo (P3).*

A PPI é citada como forma de integração, em que

*//alguns professores e professoras de certas áreas conseguem fazer um trabalho interdisciplinar, mas mesmo assim, longe de ser uma integração curricular// (P3).*

Nesse contexto, P5 refletiu que não existe,

*//porque as demandas curriculares estão sempre em movimento, e a escola se motiva muito ainda, por uma perspectiva conteudista, apegada a valores retrógrados de ensino// (P5).*

Nesse viés, P8 contextualizou

*//porque a forma como está institucionalizada o ensino, a pesquisa, e a extensão estão desvirtuando a missão dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia// (P8).*

A respeito disso, a missão do IFFar é “Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável” (IFFar, 2015, s/p).

Por fim, supõe-se que, em consonância com os elementos discursivos, há traços da integração curricular, o que, na concepção dos professores, pode gerar diferentes pontos de

vista com relação ao conceito e/ou concepção de integração. Reitera-se, com a fala de P6, quando o mesmo enfatiza a visão de mundo,

*//de sociedade, de humanidade, da sua autoestima, da sua autoimagem, da sua vivencia e das suas relações interpessoais ele vai considerar, digo, vai ter um olhar diferenciado para estas questões// (P6).*

Ao revisitar o percurso discursivo dos pesquisados, cada um parte de distintas abordagens, diferentes sentidos, significados, olhares, percepções únicas e singulares para defender que a integração vem evoluindo ao longo do tempo, tanto no cenário educacional e institucional. Em suma, em acordo com a AMS, algumas percepções: ora os discursos assumem um sentido de um distanciamento, no sentido linguístico e aproximação social da concepção de integração, ora de aproximação, ao estabelecer os sentidos aos discursos não se tem a intenção, de vincular discurso ao interlocutor e, sim, ao texto e contexto de produção.

O próximo item abordado terá como centralidades o trabalho pedagógico e a integração curricular com base nos dados produzidos com a pesquisa. A tentativa de buscar subsídios que evidenciem quais sentidos são decorrentes da proposta de integração curricular no Instituto, as demandas e a relação com o trabalho pedagógico dos professores serão orientadores dos argumentos.

O recorte discursivo indicou recorrências como articuladoras dos discursos: disciplina, conhecimento e trabalho coletivo implícitos nas falas, o que, de certo modo, são evidências materiais atreladas à concepção de currículo, geradas pela falta de consenso sobre o que é currículo. Tal percepção possibilita uma gama de designações e atribuições: “o Currículo não é, nos espaços acadêmicos e escolares, **uma disciplina** com um campo estável e delimitado, com um nome reconhecido nos âmbitos escolar e social” (PACHECO, PEREIRA, 2007, p. 199, grifo meu). A discussão sobre currículo é consubstanciada pelo descenso conceitual do mesmo. A esse respeito os autores afirmam que “[...] desde a sua gênese, o Currículo esteja marcado pelo hibridismo epistemológico, [...]” (idem, p. 199). Todavia, por disciplina, pode-se compreender, “como a unidade básica que reúne e organiza os conteúdos e saberes de um campo ou objeto particular de estudos” (PEREZ, 2014, p. 384).

A disciplina é um campo relativamente estável e delimitado, portanto relativamente fácil de identificar: tem um nome reconhecido escolar e socialmente [...] está inscrita em instituições, laboratórios, departamentos universitários, revistas, instâncias nacionais e internacionais (congressos), processos de certificação de competências, sistemas de retribuição, prêmios (BOURDIEU, 2004, p. 92).

Na arguição referente à concepção de currículo, currículo integrado e integração curricular, disciplina é citada, relacionada a conteúdos e/ou como parte do currículo. A seguir, sistematizou-se os fragmentos discursivos:

**Quadro 13** – Fragmentos discursivos

| <b>Fragmentos discursivos do termo disciplina</b> |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   | <b>Currículo</b>   | <b>Currículo Integrado</b>  | <b>Integração Curricular</b>                      |
| P1  | “a distribuição de conteúdos em disciplinas”.                | -   | -   |
| P2  | “Currículo é composto por saberes, disciplinas”.             | “no campo das disciplinas curriculares”.  | Saberes “ligados as disciplinas”.                 |
| P3  | -  | “É a integração entre disciplinas”.<br>“as disciplinas deixam de ser o centro”.   | Integração “entre algumas disciplinas”.           |
| P4  | -  | -   | PPI “envolve apenas algumas disciplinas”          |
| P6  | -  | “conteúdo (de uma determinada disciplina)”<br>“o conteúdo de outras disciplinas”. | “valorização das disciplinas dos demais colegas”. |
| P7  | Conteúdo “de maneira isolada, por disciplina, ou integrada”. | “conteúdos são trabalhados por diferentes disciplinas”.                           | Sobre integração “Algumas disciplinas”.           |

**Fonte:** SIQUEIRA, 2020.

A observável linearidade de compreensões expostas nos fragmentos representa um naturalizado entendimento de disciplina, “A disciplina é definida pela posse de um capital colectivo de métodos e conceitos especializados cujo domínio constitui o requisito de admissão tácito ou implícito no campo” (BOURDIEU, 2004, p. 92). Por consequência, a universalização desta concepção de disciplina relacionada aos conteúdos deve-se aos mesmos constituírem o núcleo do currículo e, portanto, “os conteúdos e suas formas de organização escolar, não se altera ao nível das práticas, mesmo que os princípios inerentes aos discursos políticos se situem no lado da autonomia das escolas” (PACHECO, PEREIRA, 2007, p. 2015). Ao associar currículo a conteúdo e/ou disciplina infere-se ao mesmo um sentido prescritivo.

As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras. A pesquisa em currículo, com poucas e honrosas exceções, também tende a seguir as “regras desse jogo”, aceitando o currículo prescritivo como seu ponto de partida, mesmo quando, em casos isolados, defendem a resistência ou a transformação (GOODSON, 2007, p. 247).

Apesar de haver uma linha tênue que entrelaça as políticas públicas para educação nas últimas décadas e as políticas curriculares, em especial no cenário atual que se vivencia, como diz Goodson (2007, p. 247), “O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas”. Mediados por um colapso sem precedentes, no Sistema Educacional Brasileiro ficou (e fica) evidente a “falta”. A palavra falta empregada neste contexto, alerta-se, pode comprometer o entendimento, ou dar uma falsa ilusão que, em algum determinado momento, a Educação foi priorizada, como um investimento necessário para o desenvolvimento humano e social, e não somente políticas paliativas visando ao desenvolvimento econômico do Brasil.

As recorrências são um ponto em comum no entendimento de currículo e currículo integrado. Para compreender como se entrelaçam em si, recorre-se a Rasco (1994, p. 03) que propõe concepções de Currículo como conteúdo;

[...] entender o currículo como conteúdo é uma das formas mais usuais e historicamente relevantes que podemos encontrar. Mas a determinação do que é precisamente "conteúdo", ou a dimensão do que deveria ser tomada como tal, está longe de ser unanimemente compartilhada; [...] Porém, vista a partir de toda a dinâmica educacional, essa perspectiva **deixa de fora a multidão de elementos que a teorização curricular deve considerar ou, pelo menos, levar em consideração** (RASCO, 1994, p. 03, grifo meu).

Encontrou-se, também, o termo “conhecimento” na concepção de currículo integrado. P3 e P7 recorrem ao termo. Ao referir à integração curricular, P6 afirmou:

//É a integração de conhecimentos//, // dando ênfase ao conhecimento de forma global e não parcelada// (P3); //um trabalho que compartilhe os conteúdos, digo, os conhecimentos (P7); //relações de aprendizado e conhecimento// (P6).

Antes de recuperar o sentido de trabalho coletivo na perspectiva do trabalho executado pelos professores, cabe aqui, refletir sobre as finalidades da educação no contexto escolar, como aponta Libâneo (2019, p. 02), em relação às orientações que emolduram o sistema escolar,

Esse controle das orientações para o sistema escolar e as escolas **não parte apenas dos organismos institucionais oficiais**, mas, também, de agentes sociais como os políticos, os planejadores da educação, a grande imprensa, os pesquisadores, o empresariado, os movimentos sociais e culturais, as entidades religiosas etc., levando a diferentes concepções e significados sobre finalidades educativas escolares e sua repercussão no funcionamento das escolas (LIBÂNEO, 2019, p. 02).

Nesta miscelânea envolvendo órgão, instituições e agentes, que compõem as discussões centradas nas finalidades da educação,

[...] as finalidades da educação surgem como algo necessário e prioritário, é preciso reconhecer a existência de considerável dissenso no meio político, acadêmico, sindical, empresarial quando à significação atribuída a essas finalidades (LIBÂNEO, 2019, p. 02).

Neste processo, os professores, como profissionais da educação, exercem um papel fundamental, no que concerne à mediação e à implementação do currículo e, às propostas curriculares. Uma das especificidades mais naturalizadas do trabalho dos professores é a produção da aula. Ribas e Ferreira (2014, p. 127) esclarecem a esse respeito que,

Obviamente, essa é a primeira e principal instância do trabalho dos professores, pois a realização da aula implica envolvimento e participação política em reuniões, planejamentos, ações com a comunidade escolar, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional (RIBAS, FERREIRA, 2014, p. 127).

Trabalho coletivo é todo trabalho realizado “no interior da escola, onde incluímos aquele realizado a partir das relações entre os professores, entre professores e universidade, entre universidade e escola, entre secretarias de educação e escola” (FERNANDES; VARANI, 2017, p. 56). O trabalho coletivo apresenta-se implicado nos discursos. Em algumas passagens, quando se referem a trabalho em conjunto com outras disciplinas específicas, no desenvolvimento da Prática Profissional Integrada, afirmam-no como uma das possibilidades de integração. Nesse caso, olhar para a realidade apresentada pelos interlocutores, de maneira a interligar a ação e sumariamente a proposta de currículo integrado reportadas nos dispositivos legais demarca um passo na totalidade da integração teoria e prática, mas um evento no âmbito particular que ainda privilegia uma quantidade restrita de disciplinas, o que talvez possa suscitar uma sensação de não integração, uma sensação, enfim, de uma integração unidirecional.

#### **6.2.4 O trabalho pedagógico e a integração curricular com base nos dados produzidos com a pesquisa**

Esta seção constitui-se de excertos dos discursos produzidos, cujo objetivo foi localizar algumas evidências discursivas para descrever o trabalho pedagógico, “no caso dos professores, ao produzirem discursos sobre si e sobre o que produzem, elaboram sentidos e os

assumem como verdadeiros” (FERREIRA, 2020, p. 15). Até porque um discurso retirado de contexto pode tornar-se algo dúbio. Por isso, busca-se preservar a integridade discursiva, que é fundamental para compreensão dos movimentos atribuídos na relação discurso, currículo e trabalho pedagógico.

Como ponto de partida, não se intenciona apontar equívocos e/ou adotar-se uma perspectiva unívoca para alocar as discussões de trabalho pedagógico. A expectativa é que se consiga buscar a relação entre: currículo e trabalho pedagógico. Nesse contexto, “Acredita-se que seja no trabalho pedagógico que o currículo integrado se efetiva, entendendo aquele como o trabalho que gestores, professores, equipes e estudantes produzem ao construir sua formação na instituição” (MARASCHIN, FERREIRA, 2019, p. 28). Reitera-se que alguns aspectos relevantes, em comum tanto no currículo, como no trabalho pedagógico, não são neutros, há uma intencionalidade, têm um caráter político, “com a ressalva de que o trabalho pedagógico envolve consciência política, social que se articulam e produzem sentidos na sala de aula e na escola” (ZIMMERMANN, 2017. p. 152). A relação, historicamente estabelecida entre o trabalho dos professores e o currículo, entrelaçados nos tempos e espaços escolares, foi (e ainda é) a responsabilidade de implementação e desenvolvimento do currículo. Frente a isso, no discurso de P8 ficou evidenciado que,

*//Currículo é tudo aquilo que acontece na escola, na sala de aula, enfim, no cotidiano escolar, que vai organizar, nortear e colocar em prática o projeto de escola que se tem// (P8).*

Nesta perspectiva, o discurso dialoga com a concepção de que trabalho pedagógico, como uma das especificidades do trabalho dos professores, “ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só possa ser entendido como trabalho pedagógico, [...]” (FERREIRA, 2018, p. 605). Vale ressaltar, que o contexto sala de aula não é somente um espaço físico, e sim um espaço de distintas identidades e que possui uma grande diversidade social, este lugar de multiplicidades é o *lócus* da produção de aula, ou seja, a efetivação do trabalho dos professores. Ferreira (2020, p. 174) afirma que,

Entende-se o trabalho pedagógico como a produção da aula e, nela, a sua própria produção do conhecimento e a dos estudantes. Não é um trabalho simples, tampouco ingênuo. Acontece em meio a situações política e culturalmente elaboradas, que exigem escolhas e sustentação, exigem conhecimento e estudo contínuo, exigem participação e comprometimento com o coletivo, e, sobretudo, exigem ações em acordo com a cultura (FERREIRA, 2020, p. 174).

Este entendimento comporta uma descrição que se coaduna com o discurso do interlocutor, justamente se materializando a concepção de trabalho pedagógico na qual se apoia. A relação dialógica que perpassa currículo e a concretude do trabalho dos professores possui conceituações extensas, muitas vezes, coincidentes, não se equivalem, porque são generalizadas e deterministas, e/ou categorizadas na tentativa de atribuir uma responsabilização da execução do currículo à materialidade do trabalho professoral. Orientados nas premissas de finalidade e objetivação do trabalho, em ascenso na concepção de P8, reflete-se também na narrativa de P5. Estes pequenos diálogos fazem parte de um extrato, resultante de uma compreensão de currículo como um fenômeno do sistema educacional do país, indiferente da modalidade de ensino que se atua.

*//[...] as demandas curriculares estão sempre em movimento e a escola se motiva muito ainda por uma perspectiva conteudista, apegada a valores retrógrados de ensino// (P5, grifo meu).*

Esta referência, cristalizada no recorte discursivo, é uma interpretação particular, quanto a um panorama geral atravessado por décadas de políticas públicas educacionais, centradas na perspectiva conteudista da cultura escolar. Ilustra a relação do trabalho dos professores, sujeito às finalidades educativas escolares expressas em interesses quanto à formação de “indivíduos mercadológicos”, e o fato deste cenário não priorizar a formação de força de trabalho especializada, refletindo as limitações dos professores como trabalhadores. Ou seja,

*[...] trabalho pedagógico é o trabalho dos professores, envolvendo a soma de escolhas que nem sempre são objeto de reflexão, por falta de tempo e de espaço na escola e fora dela, para que os professores possam refletir sobre o que realizam. Este trabalho, por sua natureza, está relacionado a como o grupo que compõe a escola se organiza, como entende e produz educação. (FERREIRA, 2018, p. 594)*

As discussões abordam diferentes perspectivas do trabalho pedagógico multifacetado no contexto do currículo integrado. Percebeu-se, ainda, vozes silenciadas por políticas públicas educacionais abrangentes, com propostas e reformas curriculares normatizadas. Nesse sentido, a integração curricular tem potencial e importância relevantes no que tange ao trabalho pedagógico, como explicitado no fragmento discursivo de P7, em relação à integração curricular,

*//[...] (alguns professores) promovem, ou tentam promover essa integração. O motivo mais provável é pela falta de diálogo entre os professores, que possibilite*

*um trabalho que compartilhe os conteúdos, digo, os conhecimentos e, ao mesmo tempo, some-os para melhor aproveitamento dos alunos// (P7, grifo meu).*

A dicotomia presente no par dialético entre “promovem” ou “tentam promover”, expressa um movimento (ou dimensão) de sentidos de aproximação com a proposta curricular vigente, quando justifica o motivo, emerge o objetivo do trabalho dos professores, que é atravessado pelo sentido da falta de diálogo, o que diz muito sobre a situação de integração, no qual releva-se a finalidade do trabalho aspirando (indicando) à necessidade do trabalho coletivo. A formação discursiva em que o interlocutor se inscreve transita na dinâmica dos sentidos, propondo que a dialogicidade entre os pares, disciplinas, conteúdos estabeleçam relações que propiciem ao estudante a produção do conhecimento. Sendo assim,

[...] trabalho pedagógico seria a produção do conhecimento em aula, tanto dos professores, quanto dos estudantes. Mas vai além. Considera-se, ainda, que a produção do conhecimento pressupõe envolvimento e participação política em todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional (FERREIRA, 2018, p. 594).

Os discursos espelham a relação dos professores com a categoria trabalho pedagógico, em consonância com a concepção de TP que se defende no Kairós. Contudo, os discursos emergem de um contexto historicamente localizado, do Ensino Médio integrado à Educação Profissional,

Portanto, dada a possibilidade de articulação da educação básica com a educação profissional na perspectiva da educação integrada, como um projeto de sociedade, faz-se necessário pensar formas de integração curricular e, com isso, **novas formas de organização do trabalho pedagógico**, de planejar e de ensinar para que, de fato, a escola seja vista como um agente transformador da sociedade (BRAGA, et al.; 2017, p. 225, grifo meu).

Por fim, partindo dos pressupostos de que o entendimento de trabalho pedagógico é o trabalho dos professores, a produção do conhecimento, comprovou-se através da formação discursiva que os interlocutores se inscrevem, que na dinâmica dos movimentos dos sentidos, os discursos ficam entendidos como uma possibilidade de aproximação. E, se considerado o contexto de pesquisa, pode-se afirmar que se está avançando na direção de uma integração curricular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocar um ponto final é sempre um momento emblemático, por ser um ciclo que se finda, o que leva a revisitar o início desta trajetória, o IFFar/JC e os estudos na área do currículo, que foram os “sapatos” que possibilitaram esta caminhada, passo a passo, em uma estrada na qual se entrelaçam a cenas e cenários. Tudo isso permitiu compreender a provisoriedade do(s) momento(s). Nesta perspectiva, este é um empreendimento com percepções de singularidades únicas, que não é um fim, para um meio. É a possibilidade de montar e remontar textos e contextos, não como algo pontual ou acabado, e, sim, outras possibilidades dentro de uma perspectiva teórica, ou em um campo significativo para o contexto educacional.

As discussões no Brasil sobre currículo integrado estão relacionadas aos desafios políticos, sociais e culturais enfrentados cotidianamente. O processo de colonização do país reforçou o processo de desigualdade social, não superado pelo projeto capitalista de sociedade, evidenciado na divisão de classe, e, principalmente, na desigualdade social do país. A partir, da crise do capital não há como deixar de considerar o fato que o desenvolvimento econômico e social está entrelaçado e entrelaça as políticas públicas que orientam a educação no país, impactando no trabalho pedagógico realizado na escola e, considerando a temática deste texto, na EPT.

Nessa perspectiva, este texto objetivou por em relevo o currículo integrado na EPT como elaboração que tem uma historicidade, é atinente a um contexto e movimenta os sujeitos. Percorreu-se as concepções de currículo, focando também no currículo para EPT, no último século, objetivando descrever como essas concepções aliam-se à historicidade da educação no país e sintetizam-na, trazendo para o âmbito da escola, as políticas educacionais sob a forma de proposta com relação ao conhecimento.

Retomo o objetivo geral, “*analisar, a partir dos discursos de professores, em que medida a integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio Integrado no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Farroupilha, Campus Júlio de Castilhos: apresenta demandas para o Trabalho Pedagógico*”, este objetivo foi o condutor do texto apresentado, que possibilitou compreender a partir dos discursos dos interlocutores como se articula o currículo integrado cristalizado no contexto da instituição pesquisada. Nesse sentido, a pesquisa desmembrou-se nos objetivos específicos. O primeiro objetivo, “*Apresentar a historicidade das propostas curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica*”. Este objetivo permitiu uma perspectiva diferente, não com a

intencionalidade de negar a historicidade. Diante da possibilidade de contribuir com ‘novos’ elementos para discussão de quando a EPT foi instituída no Brasil.

Como recentemente aconteceu a comemoração dos 111 anos da implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao perscrutar o significado do termo ‘rede’, houve possibilidade de dialogar com autores que possibilitam o entendimento de que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi de fato instituída, a partir da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, como expressa o art. 1º da lei, “Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação” (BRASIL, 2008). No “Art. 1º do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, está estabelecido que “Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito” (BRASIL, 1909). Entretanto, o Rio Grande do Sul não é contemplado, devido a uma lei da época que determinava que a Federação não mantinha duas escolas por Estado. Diante deste argumento não há o entendimento de rede.

O segundo objetivo específico, “*Investigar como as políticas curriculares para a EPT produzem sentidos de integração curricular e impactam o trabalho pedagógico dos professores*”. Quanto a esta questão, Frigotto (2015, p. 68) esclarece que “A educação escolar brasileira tem a sua organização curricular, no Brasil, marcada por formas curriculares instrumentais e promotoras de um tipo humano conformado, política e pedagogicamente”. A EPT, no decorrer do tempo, como modalidade de ensino, nunca teve um lugar de protagonista na educação. Entre muitas idas e vindas, percebe-se que as políticas curriculares para a EPT, geralmente foram propostas como medidas paliativas, de caráter assistencialista, com ações imediatistas, ora continuadas, ora descontinuadas, a serviço de interesses e demandas políticas, sociais e econômicas. Tal constatação tem a ver com o que aponta Lopes (2004, p. 117): “o valor de troca da educação: a educação e o conhecimento importam apenas quando podem gerar vantagens econômicas”, premissa que rege os diferentes contextos históricos pelos quais atravessou e atravessa o Sistema Educacional Brasileiro.

Quanto ao terceiro objetivo: “*Produzir dados sobre a integração curricular, a partir da seleção da produção acadêmica dos repositórios de teses e dissertações das principais instituições de Ensino Superior que ofertam Pós-graduação no Rio Grande do Sul*”, com a imersão nos trabalhos produzidos pelos pesquisadores de Programas de Pós-Graduação que ofertam Educação Profissional e Tecnológica no RS, foi possível conhecer uma gama de produções significativas. Essas produções colaboram com as discussões sobre a temática

abordada nesta pesquisa. A riqueza dos trabalhos remeteu ao sentido de valorizar o que se produz em solos gaúchos, considerando, que os cursos são relativamente recentes, comparados a outros já consolidados, com um tempo maior. Ainda que o número não seja tão expressivo quantitativamente, o ganho teórico destas se sobrepõe.

Em relação ao quarto objetivo, “*Analisar discursivamente os dados produzidos e sua(s) relação(ões) e demandas para o trabalho pedagógico dos professores, com base no discurso desses sujeitos*”, seguem considerações. O trabalho pedagógico é o amálgama que permite a integração do currículo, e vai além, possibilita a produção do conhecimento pelos sujeitos da escola. E isto demanda conhecer profundamente as concepções de currículo e de integração, visualizando e compreendendo sua historicidade, condições de produção. Pode-se escolher, movimentar pedagogicamente de modo a produzir conhecimentos com os estudantes, transcendendo a tão divulgada preparação de força de trabalho especializada, propondo uma educação para e pelo trabalho, de modo responsável e consciente.

No que tange à integração curricular, observa-se que na instituição pesquisada, a mesma acontece, seja de maneira pontual, fragmentada e/ou isolada no espaço individual, espaço sala de aula, na relação disciplina, professor, estudante, ou na relação entre os pares da mesma área de conhecimento, ou dentro de projetos, a exemplo, Projeto Profissional Integrado. Para efeitos da análise, importante considerar que os interlocutores trabalham no mesmo contexto pedagógico, em uma instituição que trabalha com a proposta de verticalização da educação e, em que a centralidade é o currículo integrado. Observou-se que cada colaborador se aproxima da proposta de integração curricular, como apontou P4,

*//Currículo integrado deve refletir sobre um conjunto de saberes necessários para a formação humana e profissional dos estudantes. Deve permitir a integração entre os diversos saberes e sua aplicação em diferentes contextos// (P4)*

Tendo como referência a análise dos dados produzidos, conclui-se que, para além de um currículo integrado, a integração curricular tem em si uma potencialidade de transformação política e social. Quando há referência à integração, quero inferir que a mesma acontece, ou deveria acontecer no âmbito da escola/instituição, envolvendo sumariamente todos os indivíduos que a compõem, gestores, professores, estudantes, comunidade acadêmica em geral. Entretanto, sabe-se, a integração é um processo lento e gradativo, mas de relevante importância no contexto educacional.

Sendo assim, a intenção deste estudo não é apontar um caminho ou atribuir aos fragmentos discursivos um juízo de valor, caracterizar ou descaracterizar uma proposta

política, seja nacional ou institucional. Para além, a centralidade da proposta e de políticas públicas para a educação, o currículo, currículo integrado, residem os movimentos que estes articulam e resultam na integração curricular, que, não raras vezes, é contemplada ou vista como um desdobramento do currículo integrado. Não que não o seja, porém, para além de um resultado de ações, deve ser compreendida como uma categoria central, das políticas e propostas educacionais, que permite esclarecer que a integração curricular pressupõe determinadas características, nem sempre visíveis ou materializadas nos dispositivos legais, seja em forma de leis, diretrizes, decretos e resolução da Educação Profissional e Tecnológica para o Ensino Médio Integrado. Outro ponto a se considerar é que a IC não deveria ser específica ou voltada para uma modalidade de ensino exclusiva. Também, não deveria ser uma resposta a ações pré-determinadas de propostas e/ou “reformas” educacionais.

Esta pesquisa não termina com uma resposta objetiva e fechada sobre um determinado contexto de produção. Por essa razão, cabe encerrar com uma questão: Uma política pública é a garantia e o caminho para integração curricular? Ou é a resposta de um conjunto de ações e reflexões instituídas?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Luísa. Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projeto “Procur”. In: **Investigação e Práticas**, 2002(5). Disponível em: <[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso\\_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf)>. Acesso em: 11 de nov. 2019.

ALVES, Washington Lair Urbano. A História da Educação no Brasil: da Descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996. 2009. 93f. **Monografia** (especialista em Metodologia do Ensino Superior), Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, 2009.

AMATO, Juliana. Como o esperma chega ao óvulo: O espermatozóide e o óvulo. In: **Fertilidade.org**. Fundamentos da Fertilidade. Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://fertilidade.org/como-o-esperma-chega-ao-ovulo-o-espermatozoide-e-o-ovulo/>>. Acesso em: 09 ago. 2020.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>>. Acesso em 30 set. 2020.

ARAÚJO, Adilson César de.; SILVA Cláudio Nei Nascimento da.; MENDES, Josué de Sousa. Introdução. In: DORE, Rosemary.; ARAÚJO, Adilson César de.; MENDES, Josué de Sousa.; (orgs). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014. Disponível em: <<https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/eventos-proen/ii-forum-de-assistencia-estudantil/1300-livro-dore-et-al/file>>. Acesso 26 jul 2020.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AURIGLIETTI, Rosângela Cristina Rocha.; LÖHR, Suzane Schmidlin. Evasão e Abandono Escolar: causas, consequências e alternativas – o combate a evasão escolar sob a perspectiva dos alunos. In: **os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE** – artigos. 2014. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_ufpr\\_ped\\_artigo\\_rosangela\\_cristina\\_rocha.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_ped_artigo_rosangela_cristina_rocha.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BARBOSA, Ivone Garcia.; MAGAHÃES, Solange Martins Oliveira. Método Dialético: Uma construção possível na pesquisa em educação da infância? In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ANO 4, N. 2, 2º SEMESTRE DE 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v4n2/v4n2a04.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2019.

BEANE, James. “Integração Curricular: a essência de uma escola democrática”. In: **Currículo Sem Fronteiras**, 2003; 3(2)91-110. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>>. Acesso em: 12 de jul. 2019.

BEANE, James. **Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didática Editora, 2002.

BEANE, James. O que é um Currículo coerente? In: Pacheco, José Augusto. (Org.). **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora. p. 39-58, 2000.

BEANE, James. O que é um currículo coerente? In: PACHECO, J. A. (org.), **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

BECHARA, Evanildo. **Estudo da Língua Portuguesa: textos de apoio**. Brasília: FUNAG, 2010. Disponível em: <[http://funag.gov.br/biblioteca/download/696-Estudios\\_da\\_lingua\\_portuguesa.pdf](http://funag.gov.br/biblioteca/download/696-Estudios_da_lingua_portuguesa.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. São Paulo, Bertrand do Brasil, 1989.

BRAGA, Adriano Honorato.; et al.; Projeto integrador: análise de uma Experiência no IF goiano *campus* Ceres. In: Araújo, Adilson Cesar.; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (orgs.) **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

BRASIL. BRASIL. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em 16 set. 2019.

BRASIL. **Decreto N. 2.208, de 17 de Abril de 1997**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. **Decreto N. 5.154 de 23 de Julho de 2004**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio: Versão águas de março. 2012**. [online]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10221-consultaeaudenciapublicas-dcn-2012&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10221-consultaeaudenciapublicas-dcn-2012&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 Out. 2019.

BRASIL. **Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm)>. Acesso em: 15 Out. 2019.

BRASIL. **Lei 8.112/90, 11 de dezembro de 1990.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm)>. Acesso em: 15 Out. 2019.

BRASIL. **Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2 graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1971. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L5692.htm>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. **Lei N. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. **Lei N. 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. **Lei N. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008,** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Orientador Para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** 2014. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>>. Acesso em: 31 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base.** Brasília, dezembro de 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)>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Subsídios Para o Processo de Discussão da Proposta de Anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica.** 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs\\_02fev05.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRITO, Deusdete de Sousa.; CALDAS, Fabrizio Soares. A Evolução da Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e tecnológica.** v. 1, n. 10 (2016). Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4024>>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRIZ, Antonio. A atenuação e os atenuadores: estratégias e táticas. Trad. Luiz Antônio da Silva, Adriana Marcelle de Andrade, Ramiro Carlos Humberto Caggiano Blanco. In: **Linha d' Água,** n. 6, v. 2, p. 281-314, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/64415>>. Acesso em: 03 set. 2020.

BUSCH, Jade. **Origem da palavra Rede**. 2008. Disponível em: <<http://jaderedes.blogspot.com/2008/11/origem-da-palavra-rede.html>>. Acesso em: 27 set. 2020.

BRUNO, Lucia Emilia Nuevo Barreto.; Poder Político e Sociedade: qual sujeito? Qual objeto? In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi.; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAMPOS, Débora Lima.; SILVA Sebastião Constantino Brito da. O Conceito de Currículo: Um Breve Histórico das Mudanças no Enfoque das Linhas Curriculares. In: **Revista IGAPÓ** - 2009/01. Disponível em: <<http://200.129.168.183/ojs/index.php/igapo/article/download/202/167>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

CALHEIROS, Vicente Cabrera. O trabalho pedagógico da educação física: em busca das múltiplas determinações. 2018. 169f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria/RS. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16385>>. Acesso em: 25 set. 2020.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 10 ed. São Paulo: Cultrix LTDA., 1996, 256 p.

CAVALHEIRO, Diogo. A metodologia do ensino que forma para a cidadania. In: RIVERO, Cléia Maria da Luz; JÚNIOR OLIVEIRA, Waldemar de. **Educação Profissional: caminhos na formação do professor**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.

CIAVATTA Maria.; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. In: **Revista Retratos da Escola** Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>>. Acesso em: 10 set. 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: **SEED**. O Ensino Médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2008.

COSTAS, Fabiane Adela. Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. “Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura”. In: **Revista Iberoamericana de Educación, Madrid**, n. 55, 2011, pp. 205-223. Disponível em: <<http://www.red-redial.net/pt/referencia-bibliografica-59845.html>>. Acesso em: 30 set. 2019.

CRIZEL, Lílian Escandiel.; PASSOS, Camila Greff.; DEL PINO, José Cláudio. O Currículo Integrado do Proeja do IFRS – Campus Bento Gonçalves: Uma Possibilidade Real e

Complexa de Efetivação em Sala de Aula. In: **Contexto & Educação**. Ano 28, n. 91, Set./Dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1431>>. Acesso em: 29 set. 2019.

CUNHA, Lucas Evandro Ferreira.; ALVES, Tamar Kalil de Campos.; Os Acordos MEC-USAID e Seu Impacto no Sistema de Ensino Superior Brasileiro. **Anais: XII Jornada do HISTEDBR; X Seminário de Dezembro, Eixo 2: Políticas Educacionais**. Caxias - MA, 2014. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo\\_eixo2\\_81\\_1410814891.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_81_1410814891.pdf)>. Acesso em: 08 out. 2019.

DALLA NORA, Daiane.; et al.; O trabalho pedagógico na escola e a práxis pedagógica: Alguns apontamentos. In: **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 287-298, mai. 2018. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/25272/16041>>. Acesso em: 24 set. 2020.

DORE, Rosemary.; SALES, Paula Elizabeth Nogueira.; CASTRO, Tatiana Lage de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: In: DORE, Rosemary.; ARAÚJO, Adilson César de.; MENDES, Josué de Sousa.; (orgs). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014. Disponível em: <<https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/eventos-proen/ii-forum-de-assistencia-estudantil/1300-livro-dore-et-al/file>>. Acesso 15 ago. 2020.

ESTIVALETE, Emerson Bianchini.; currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real. 2014. 120f. In: **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3796/1/457206.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2020.

FELDEN, Eliane de Lourdes. **Aprendizagens no Ensino Superior: contribuições possíveis na formação de professores**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Integração curricular: desafios de uma parceria interinstitucional. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 214 - 231 abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/13458>>. Acesso em: 12 set. 2020.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos.; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. Análise Crítica de Currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2020.

FERNANDES, Adriana Alves.; VARANI, Adriana.; Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado. In: **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 1, p. 50-66, jan./jun.2017. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/105>>. Acesso em: 25 set. 2020.

FERREIRA, Liliana Soares. Comunidade acadêmica: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico. In: *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 39, n.1, p. 103-111, Jan/Mar, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27949>>. Acesso em: 24 set. 2020.

FERREIRA, Liliana Soares. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 25 e250006 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250006.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2020.

FERREIRA, Liliana Soares. **Educação & História**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2001.

FERREIRA, Liliana Soares. **Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2020.

FERREIRA, Liliana Soares. Possibilidades e desafios do trabalho e da profissão de professoras na escola. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 560-577, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n2p560/pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho dos professores e conflitos na escola: uma abordagem pedagógica. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 21, p. 113, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicoelectronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2837/2620>>. Acesso em: 24 set. 2020.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-591.pdf>>. Acesso em: 15 de Out. 2019.

FERREIRA, Liliana Soares.; BRAIDO, Luiza da Silva; DE TONI, Dulcineia Libraga Papalia. Pedagogia nas produções acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS: análise dos movimentos de sentidos. In: **Revista Cocar**, UEPA, v. 08, jan/abr. 2020, p.146 – 164. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3052/1335>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

FERREIRA, Liliana Soares; CALHEIROS, Vicente Cabrera.; SIQUEIRA, Silvia de. Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul com base em leitura das pesquisas na Pós-graduação no Estado. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 2 p. 01-22, abr./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n2p560/pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

FERREIRA, Liliana Soares; FIORIN, Bruna Pereira Alves.; MANCKEL, Maria Cecilia Martins. Percepções sobre o estágio nas DCN para formação de professores e nas DCN para a Pedagogia. In: **DI@LOGUS**, v. 01, p. 01-15, 2012. Disponível em: <<http://revistaelectronicaocs.unicruz.edu.br/index.php/Dialogus/article/view/181/82>>. Acesso em: 23 set. 2020.

FERREIRA, Liliana Soares.; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Uma análise sobre o tema “trabalho” nos eventos da Redestrado em 2008 e 2011. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 51, p. 27-41, jun2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640261/7820>>. Acesso em: 24 set. 2020.

FERREIRA, Liliana Soares; KEHLER, Gabriel dos Santos. Gestão escolar e produção da aula: o trabalho dos professores em pauta/ School Management and Class Ellaboration: Work of Teachers on the Agenda. In: *Educação em foco*, v. 19, p. 133, 2015. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/605>>. Acesso em: 24 set. 2020.

FIGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. In: **Organicom**. ano 5, n. 9, 2º semestre de 2008. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/departam/crp/cursos/posgrad/gestcorp/organicom/re\\_vista9/90.pdf](http://www.eca.usp.br/departam/crp/cursos/posgrad/gestcorp/organicom/re_vista9/90.pdf)>. Acesso em: 01 set.2020.

FOWLER JR., Floyd J. **Pesquisa de levantamento**. Tradução: Rafael Padilha Ferreira. Porto Alegre: Penso, 2011.

FRANGELLA, Rita de Cássia. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. In: **Práxis Educativa** (UEPG. Online), v. 11, p. 107-128, 2016. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7110>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

FRIGOTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Perspectivas Sociais e Políticas da Formação de Nível Médio: Avanços e Entraves nas Suas Modalidades. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

FRIGOTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise.; GOMES, Cláudio. Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: **Anais..** Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010; Organização de GT Trabalho e Educação da Anped; Projetos Integrados (UFF, Uerj, EPSJV/Fiocruz); Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1232.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação no campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf> >. Acesso em: 11 set. 2020.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst.; RIBAS, João Francisco Magno.; FERREIRA, Liliana Soares. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. In: Educação (Santa Maria Online), v. 38, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8987/pdf>>. Acesso em: 24 set. 2020.

FUENTES, Rodrigo Cardozo.; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2017v35n3p722/pdf>>. Acesso em: 20 de set. 2020.

GARCEZ, Cadiani Lanes, et al. (Orgs). **IFFar 10 anos: ensaios dessa trajetória**. Santa Maria/RS: IFFar – Instituto Federal Farroupilha, 2018.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. “Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional”. In: **Anais da 27ª. Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2004. p. 1-34.

GATTI, Bernadete.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle.; (orgs). Metodologias de pesquisa em Educação. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. In: Revista Brasileira de Educação. v. 23, e230037, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230037.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Tradução: Maria João Carvalho. Lisboa: EDUCA Currículo, 1997.

HISTÓRICO DO IFFARROUPILHA. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/svs/#conteudo>>. Acesso 24 de set. 2019.

HOWES NETO, Guilherme. Dialética e andronormatividade: o trabalho pedagógico na gramática do capital. 2017. 358f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13357>>. Acesso em: 24 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Missão, Visão e Valores do IF Farroupilha**. 2015. Disponível em: <<http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=5>>. Acesso em: 13 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026**. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/sobre-o-iffar/documentosiffar>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em:

<[http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015324151055989pdi\\_14\\_18pdf.pdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015324151055989pdi_14_18pdf.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. 2017, 2018, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 15 set. 2020.

JESUS, Tatiane Dantas Silva de. A produção do fracasso escolar: apontamentos acerca do Erro e resiliência no contexto educacional. In: **Anais...** XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação "Desafios atuais para a Educação". 2015. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/anais/artigo/aprendizagem%20e%20desenvolvimento%20humano/a%20producao%20do%20fracasso%20escolar%20apontamentos%20acerca%20do%20erro%20e%20resiliencia%20no%20contexto%20educacional.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

JESUS, Beatriz Gontijo de. Sentidos Discursivos das Concepções de Formação e Profissionalização Docente: Graduandos(as) do Curso de Pedagogia da FE/UFG. 2018. 167f. In: **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiás. 2018. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9127/5/Disserta%20c3%a7%20a3o%20-%20Beatriz%20Gontijo%20de%20Jesus%20-%20202018.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2020.

KLUG Aline Quandt.; PINTO Maria das Graças C. da S. Medeiros Gonçalves. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: de quê estamos falando? **Anais: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCARE**. Pelotas, 2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22065\\_9569.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22065_9569.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação educação-trabalho e o papel da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectiva do final do século**. RJ: Vozes, 2012. p. 55-75.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462007000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462007000300009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 13 Out. 2019.

KUNZE, Nadia Cuiabano. O surgimento da rede de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.2, n. 2. nov. 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, Alice Casemiro.; MACEDO, Elizabeth (Orgs). Currículo: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. In: LOPES, Alice Casemiro.; MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casemiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Eliane Marta Teixeira.; FILHO, Luciano Mendes de Faria.; VEIGA, Cytia Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **Existencialismo ou Marxismo**. São Paulo/SP: Senzala, 1967.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial: A Expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 2, n. 13, 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5821/pdf>>. Acesso em: 16 Out. 2019.

MACEDO, Paulo André Ferreira. Redes de Educação Ambiental: uma proposta para promoção de educação, cidadania e sustentabilidade. In: **Anais... IV Circuito de Iniciação Científica do CEFET Campos**. Disponível em: <<https://silo.tips/download/redes-de-educacao-ambiental-uma-proposta-para-promoao-de-educacao-cidadania-e-sust>>. Acesso em: 27 set. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco editorial: 2016.

MARASCHIN, Mariglei Severo. Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? 2015. 316f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/11580>>. Acesso em: 24 set. 2020.

MARASCHIN, Mariglei Severo. FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na EJA/EPT na perspectiva do currículo integrado. In: **Revista Contrapontos**, Eletrônica, Vol. 19, N° 1, Itajaí, Jan-Jun 2019. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13502>>. Acesso em: 28 set. 2020.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao Debate Contemporâneo Sobre as Bases Curriculares Nacionais. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21665/15915>>. Acesso em: 10 out. 2019.

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

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5 ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006.

MARTINHO, Cássio. **Redes: uma introdução à dinâmica da conectividade e da auto-organização**. Brasília: WWF-Brasil, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/et000023.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2020.

MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. Currículo escolar e saberes locais: ressignificação da prática curricular docente. 2010. 130f. In: **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2335>>. Acesso em: 17 set. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia.; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos Economia y Filosofia**. Madri: Editorial Alianza, 11. ed. 1985.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. 2014. Disponível em: <[http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar\\_pesquisa.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org) **Pesquisa Social; Teoria Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOGARRO, Maria João. Currículo e conhecimento escolar: A sala de aula como espaço de Construção do conhecimento escolar. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva.; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; PACHECO, José Augusto de Brito. (Orgs). **Currículo: entre o comum e o singular** [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

Disponível em: <[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/54015/1/2018.%20Currículo.%20Entre%20o%20comum%20e%20o%20singular\\_.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/54015/1/2018.%20Currículo.%20Entre%20o%20comum%20e%20o%20singular_.pdf)>. Acesso em: 02 set. 2020.

MOLON, Lilian Carla.; CRIZEL, Lilian Escandiel. Os Desafios do Currículo Integrado no Proeja. In: GODINHO, Ana Claudia Ferreira et al. **Currículo e saberes do trabalho na educação profissional: estudos sobre o Proeja**. Pelotas: Ed. Da UFPEL, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete.; PAGEL, Sandra Denise.; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs) **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, Larici Keli Rocha.; LAMBERT, Aline dos Santos.; CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura. Educação profissional e tecnológica: permanência e evasão em foco. In: **Revista Brasileira Educação Saúde**, v. 8, n. 4, p. 48-53, out-dez. 2018. Disponível em: <<https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/5988>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MOROSINI, Marília Costa.; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. In: **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. In: **Revista Holos**, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 08 out. 2019.

MOURA, Dante Henrique.; FILHO Domingos Leite Lima. SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 63 out.-dez. 2015. p. 1057-1080. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MÜLLER, Meire Terezinha. A educação profissionalizante no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013.

NASCIMENTO, Claudio Rodrigues do. A dialética nas fronteiras da convivência: o movimento dos sujeitos a partir de uma escola técnica industrial em direção ao mundo do trabalho. 2018. 365f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19365>>. Acesso em: 25 set. 2020.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura.; COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. Análise da Eficiência da Lei 5692/71 na Formação dos Trabalhadores de Guarapuava Sob a Perspectiva de Consciência Para a Cidadania e Qualificação Para o Trabalho. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 76-85, dez. 2005. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4846/art08\\_20.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4846/art08_20.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2019.

NETO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NORONHA, Eduardo G. “Informal”, Ilegal, Injusto: percepções do mercado de trabalho no Brasil. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18. n. 53, outubro/2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n53/18081.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2020.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: SETEC/MEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti\\_evolucao.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2019.

PACHECO, José Augusto.; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a11n45>>. Acesso em: 25 set. 2020.

PELA, Jadir José. A Rede Federal que queremos nos próximos anos. 2020. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/a-rede-federal-que-queremos-nos-proximos-anos/?fbclid=iwar24o3cxrusgysx1xh8pc57rao8gqywsgrgbw-xoni7v2bxom0bgzggsgq>>. Acesso em: 27 set. 2020.

PEREZ, Deivis. Definição e abordagem de currículo: exame de um curso de formação de professores para a educação não formal em ONGS. In: **Educação** (Santa Maria Online), v. 39, n. 2, p. 379-390, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/8472>>. Acesso em: 17 set. 2020.

PONCE, Branca Jurema. O professor como sujeito da ação social ou da urgente e necessária revitalização social da profissão docente. In: **Revista de Educação**, Brasília, v. 26, n.104, p. 85-123, jul./set., 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994b, p. [173]-210.

PROFEPT. **Área de Avaliação.** Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/produtos-profeppt>>. Acesso em: 19 set. 2019.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. **Técnico Agropecuária Integrado.** 2014. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-j%C3%BAlio-de-castilhos>>. Acesso em: 24 de set. 2019.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. **Técnico Agropecuária Integrado.** 2020. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-j%C3%BAlio-de-castilhos>>. Acesso em: 13 set. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise.; (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo Integrado. In: PEREIRA, Isabel Brasil.; LIMA, Júlio César França (orgs). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 (e-book).

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. Verbetes Currículo Integrado. In **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009.

RASCO, José Félix. Angulo. ¿A qué llamamos currículum? In: RASCO, José Félix. Angulo.; BLANCO, Nieves. (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículum**. Málaga: Aljibe, 1994. p. 17-29. Disponível em: <[https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/\\_CPP-DC-Angulo-Rasco-A-que-llamamos-curriculum.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Angulo-Rasco-A-que-llamamos-curriculum.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2020.

RESOLUÇÃO Nº 102, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2013. **Diretrizes Institucionais da organização administrativo-didático pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal Farroupilha**. 2013. Disponível em: <[http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015125151936285res.\\_consum\\_n%C2%BA\\_102\\_de\\_02\\_de\\_dezembro\\_de\\_2013\\_diretrizes\\_institucionais\\_para\\_os\\_cursos\\_tecnicos\\_d\\_o\\_if\\_farroupilha\\_-alteracao\\_pdi-.pdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015125151936285res._consum_n%C2%BA_102_de_02_de_dezembro_de_2013_diretrizes_institucionais_para_os_cursos_tecnicos_d_o_if_farroupilha_-alteracao_pdi-.pdf)>. Acesso em: 08 set. 2020.

RODRIGUES, Isabel Daiane Weber Machry; FERREIRA, Liliana Soares. Gestão escolar e pertença profissional: uma análise dos discursos de professoras iniciantes. In: **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, mai./ago. 2020, p. 251-262. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/13058/pdf>>. Acesso em: 03 set. 2020.

ROSA, Alcemir Horácio. ECOS DA EPT - A EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS: diagnóstico, números e propostas para o fortalecimento do ensino técnico - Um estudo de caso sobre a realidade do IFPI – Parnaíba. 2019. 285f. In: **Dissertação** (Mestrado em Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Mestrado em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, José Ronaldo S. dos. A Educação numa perspectiva omnilateral: a práxis da relação entre educação e movimentos sociais. In: **Entrelaçando**. n. 5. Ano III, p. 92-102, Jan./Abril, 2012. Disponível em: <<https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/170?download=184>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

SANTOS, Jailson Alves dos Santos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira.; FILHO, Luciano Mendes de Faria.; VEIGA, Cyntia Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAVIANI, Demerval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015 Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>> . Acesso em: 12 ago 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: **Movimento - Revista de Educação**. Ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>>. Acesso em: 17 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. Escola Estadual de Educação Profissional – EEEP. ENSINO Médio Integrado à Educação Profissional. Escrituração Escolar. 2015. Disponível em: <[https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/material\\_didatico/secretaria\\_escolar/secretaria\\_escolar\\_escrituracao\\_escolar.pdf](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/material_didatico/secretaria_escolar/secretaria_escolar_escrituracao_escolar.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2020.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola. 2005. Disponível em <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>>. Acesso em 12 set. 2020.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. In: **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 22, p. 5-12, set. 2001. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

SUCUPIRA CAPES. **Avaliação de curso**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>>. Acesso em: 19 set. 2019.

TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti.; SOUZA; Juliana Maciel de.; BITENCOURT, Fernando. Currículos integrados e as competências construídas por estudantes de odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: **Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-Americana de Educação**, vol. 67, núm. 1 (15/01/15), pp. 43-64. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/6613Ceriotti.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

VEDOIN, Andreia. *Dialética das Relações Sociais: O Trabalho Pedagógico dos(as) Diretores(as) do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, RS (1974-2017)*. 2018. 247f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15192>>. Acesso em 23 set. 2020.

VEDOIN, Andreia.; FERREIRA, Liliana Soares. *Processos de (Des)valorização do trabalho do professor: os discursos em análise*. In: FERREIRA, Liliana Soares.; NASCIMENTO, Claudio R.; DE TONI, Dulcineia L. P.; VEDOIN, Andreia. **Da relação entre Educação e trabalho ao trabalho pedagógico: possibilidade e desafio**. Curitiba: CRV, 2017.

WHETTEN, David A. *O que constitui uma contribuição teórica?* In: Fórum Desenvolvimento de Teoria. 2003. Disponível em: <<http://www.fgv.br/rae/artigos/revista-rae-vol-43-num-3-ano-2003-nid-45511/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e porque é importante**. Cadernos de Pesquisa. v. 44, n°. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2707>>. Acesso em: 12 Set. 2019.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e porque é importante**. Cadernos de Pesquisa. v. 44, n°. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2707>>. Acesso em: 12 Set. 2019.

ZIMMERMANN, Ana Paula da Rosa Cristino. *Dialéticas do Feminino: interlocuções com professoras de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS) sobre trabalho pedagógico*. 2017. 299f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria/RS. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15089>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

## ANEXO A – Autorização Institucional

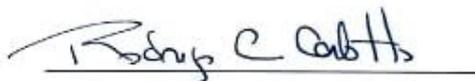
### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Rodrigo Carvalho Carlotto, abaixo assinado, Diretor Geral do Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Júlio de Castilhos, autorizo a realização da pesquisa "Integração curricular para a Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio e possíveis demandas para o trabalho pedagógico dos professores: uma análise do texto da BNCC/Ensino Médio e planos de estudo do curso Técnico em Agropecuária (IFFar)", a ser conduzido pelas pesquisadoras: Sílvia de Siqueira e Profª. Drª. Líliliana Soares Ferreira.

Fui informado, pelas responsáveis da pesquisa, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Júlio de Castilhos, 06 de setembro de 2019.



Assinatura e carimbo do responsável institucional

RODRIGO CARVALHO CARLOTTO  
Diretor Geral  
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA  
CAMPUS JC  
Port. 1649/2016

## ANEXO B – Instrumento de produção de dados



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

PPGEPT/CTISM

Caros Professores:

Este instrumento visa a conhecer os professores, futuros interlocutores, em estudo, realizado por mim, Sílvia de Siqueira, e orientado pela Dra. Liliana Soares Ferreira, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica CTISM/UFSM, sobre integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica. As repostas constituiram o projeto de pesquisa a ser apresentado como requisito parcial, na Universidade Federal de Santa Maria, com vistas à obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Questões:

1. Você trabalha como professor(a) no Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFFar?  
( ) Sim                      ( ) Não
2. Qual seu gênero?  
( ) Masculino              ( ) Feminino              ( ) Não desejo declarar
3. Qual a sua idade?
4. Qual seu nível de formação?  
( ) Graduação  
( ) Especialização  
( ) Mestrado  
( ) Doutorado  
( ) Estágio Pós-Doutoral
5. Você possui formação pedagógica? ( ) Sim                      ( ) Não
6. Em que ano ingressou como professor(a) no Instituto Federal Farroupilha?
7. Possui experiência como professor(a) anterior ao IFFar?  
( ) Sim   ( ) Não              Quanto tempo? \_\_\_\_\_
8. Caso tenha respondido “sim” à questão anterior, quantos anos de experiência?  
\_\_\_\_\_

9. Você se identifica e acredita na proposta da Educação Profissional e Tecnológica? Justifique.

---

10. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da instituição?

Sim  Não

11. Como você explica o que é Currículo?

12. Qual sua concepção de Currículo Integrado?

13. Na sua percepção, ocorre Integração Curricular no IFFar? Justifique.