



**Colóquio Internacional
Educação e Contemporaneidade**

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Anais, Volume XVI, n. 11, set. 2022
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 11

Currículo, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico

**Cursos técnicos integrados da rede federal de educação brasileira:
aspectos da organização didático-curricular e da formação profissional**

Integrated technical courses of the Brazilian federal education network:
aspects of didactic-curricular organization and professional training

Luciana Aparecida Silva de Azeredo, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro
Bartho, Jailton Bartho Santos

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.11.03>

Recebido em: 14/07/2021

Aprovado em: 13/08/2021

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Cursos técnicos integrados da rede federal de educação brasileira: aspectos da organização didático-curricular e da formação profissional

Integrated technical courses of the Brazilian federal education network: aspects of didactic-curricular organization and professional training

RESUMO

Como professores do ensino público federal, no Brasil, objetivamos investigar aspectos curriculares de três cursos técnicos da modalidade integrada ao Ensino Médio. Especificamente, analisamos: i) o tipo de formação que se espera oferecer aos alunos, no que tange, sobretudo, ao caráter profissionalizante; e ii) como é orientada a concretização da integração formativa em cursos técnicos da modalidade integrada. Resultados apontam um avanço, quantitativo e qualitativo, na oferta de ensino técnico na rede federal, mas, ao mesmo tempo, demonstra falta de parâmetros nortecedores para a integração da formação básica, integral e propedêutica, com a formação técnica, de caráter profissionalizante, para o mundo do trabalho. Um dos cursos analisados apresenta progressos para uma prática integradora. Nos outros dois, foram observadas lacunas nesse sentido. Discussões sobre a (re)construção de um currículo verdadeiramente integrado para os cursos técnicos são desenvolvidas no âmbito da educação federal, e os cursos passam por reformulações, desde 2019.

Palavras-chave: Cursos técnicos integrados. rede federal de educação brasileira. formação profissional. organização didático-curricular..

ABSTRACT

As federal public school teachers, in Brazil, we aim to investigate the curricular aspects of three integrated technical courses. Specifically, we analyzed: i) the type of training that is expected to be offered to students, with regard, above all, to professional aspects; and ii) how the implementation of formative integration in integrated technical courses is oriented. Results point to a quantitative and qualitative advance in the provision of technical education in the federal network, but, at the same time, it demonstrates a lack of guiding parameters for the integration of basic, integral and propaedeutic education, with technical and professional training for the work world. One of the courses we analyzed presents some progress towards an integrative practice. In the other two, gaps were noted in this regard. Discussions on the (re) construction of a truly integrated curriculum for technical courses have taken place within the scope of federal education, and the courses have been undergoing reformulations since 2019.

Keywords: Integrated technical courses. federal Brazilian education network. professional



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



qualification. didactic-curricular organization..

INTRODUÇÃO

O Brasil, país de dimensões continentais, tem um sistema de educação diversificado, representado por instituições públicas, privadas e confessionais. Na busca por educação de qualidade, há diretrizes curriculares nacionais que indicam parâmetros gerais dos cursos ofertados à população brasileira. No entanto, a fim de se atender a demandas e características específicas de cada região, os currículos e as formas organizacionais das escolas podem adquirir propriedades singulares, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Faz-se importante lembrar que, desde 2018, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), todos os currículos das escolas brasileiras deverão seguir alguns norteadores específicos, mais diretamente ligados a habilidades e competências determinadas para cada etapa escolar, conforme o documento aprovado. Como as reconstruções em torno da BNCC ainda estão muito incipientes e tendo em vista que a rede federal de educação, foco deste estudo, tem autonomia pedagógica, não iremos discutir aspectos voltados a essa questão. Iremos nos deter a três projetos políticos pedagógicos que entraram em vigência antes da aprovação da BNCC. Nosso maior interesse é discutir questões curriculares a fim de potencializar os olhares investigativos para trabalhos voltados a esta área.

Entendem-se por educação básica brasileira os níveis de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, destinada a estudantes que, por motivos vários, não puderam estudar na idade regular. Há, ainda, a educação técnico-profissionalizante, ofertada por escolas técnicas públicas e privadas. No âmbito das instituições públicas de ensino, destaca-se a atuação da rede federal de ensino público, a qual abrange: a) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; b) Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Estado do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); c) Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; d) Colégio Pedro II; e) Universidade Tecnológica Federal do Paraná (única universidade de caráter estritamente tecnológico). Cada uma dessas instituições se subdivide em *campi* espalhados pelos 27 estados brasileiros.

Os cursos técnico-profissionalizantes da rede federal enquadram-se em três modalidades: concomitante (cursado por alunos de Ensino Médio de outras instituições), subsequente (cursado por alunos que já finalizaram o Ensino Médio em qualquer instituição) e integrado (cursado de forma integrada ao Ensino Médio; logo os alunos obtêm habilitação técnica e média pela mesma instituição, em um único curso).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Como professores de unidades de ensino público federal, nosso interesse centra-se nessa rede de educação, especificamente nos cursos técnicos da modalidade integrada ao Ensino Médio. Nosso estudo abarcou três instituições: 1) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFAR, na região sul do país, a oeste do estado do Rio Grande do Sul, região cuja economia está voltada para a agricultura e o agronegócio; o *campus* participante fica na cidade de Alegrete; 2) Instituto Federal de Educação Ciência e tecnologia de São Paulo – IFSP, cujos *campi* se distribuem por todo o estado de São Paulo, que tem economia diversificada, destacando-se como importante polo industrial; o *campus* participante encontra-se em Campos do Jordão, na região da Serra da Mantiqueira; 3) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, que tem *campi* em algumas cidades do estado de Minas Gerais, cuja economia é forte e diversificada; o *campus* participante situa-se na capital Belo Horizonte.

Delimitamos como objeto de investigação a organização do currículo de três cursos, cada um ofertado em um *campus* das três instituições escolhidas. O objetivo básico foi analisar o tipo de formação oferecida aos alunos, discutindo aspectos dessa formação relacionados ao mundo profissional no qual os discentes serão inseridos. Para tanto, formulamos as seguintes perguntas de investigação: 1. quais são as principais características da organização didático-curricular dos cursos selecionados? 2. dado o cunho técnico e tecnológico da rede de educação federal brasileira, como se dá o caráter “integrado” ao Ensino Médio dos cursos analisados e que tipo de aluno espera-se formar, segundo o exposto no projeto pedagógico dos cursos delimitados? 3. como se desenvolve a proposta de formação profissional para o mundo do trabalho?

Um estudo geral das leis criadas para a educação brasileira poderá demonstrar a falta de identidade legal em relação ao ensino profissionalizante no país. Mesmo na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que foi considerada um progresso para a democratização e o fortalecimento da educação, as formações foram divididas em: educação básica (infantil, fundamental e média), educação superior e educação profissional. Esta última, embora possa ocorrer de forma concomitante, subsequente ou integrada ao ensino médio, não tinha, na concepção da lei, parâmetros claros no que diz respeito ao currículo, às características de formação do egresso, entre outros aspectos que dariam unidade e direcionamento aos objetivos dessa modalidade em consonância aos projetos da nação.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Somada à falta de parâmetros claros – que vêm se constituindo pouco a pouco, apesar de ainda estar à mercê de interesses políticos e econômicos –, observamos que a educação profissional é sempre tratada separadamente da educação básica e que, em relação ao ensino médio, prevalece uma visão dualista em defesa: ou do ensino propedêutico ou do ensino profissionalizante, como se ambas as vertentes não pudessem coexistir. Além disso, pela História do Brasil e da educação brasileira, vemos, claramente, que tal dualismo contribuiu para a sedimentação da divisão de classes no país, sendo o ensino propedêutico direcionado às elites, supostas dirigentes do país, e o ensino profissionalizante direcionado às classes trabalhadoras, no preparo e instrumentalização de mão de obra. Há, de fato, um projeto educacional que corrobora com o projeto ideológico, político e econômico designado a manter as desigualdades sociais (SAVIANI, 2003). Entretanto, vale destacar que, no ensino público, nem a qualificação da mão de obra apresentava diretrizes norteadoras eficazes. É preciso ressaltar, antes de reflexões em torno da educação profissionalizante, que:

Falar sobre educação profissional no Brasil é falar de uma história que se inicia com a marca do preconceito deixado pela formação de um país de tradição colonial e escravista, onde quem trabalhava, principalmente em atividades manuais, eram os indivíduos considerados inferiores, pois aos abastados estavam destinados os postos de comando da sociedade. Até bem pouco tempo era comum a ideia de que o filho deveria seguir a profissão do pai, fosse ele médico, político, operário ou agricultor. A escolarização não era obrigatória para a maioria das profissões, principalmente para aquelas que exigiam simplesmente a tradição de pai para filho, como no caso das manufaturas ou do trabalho agrícola (FERREIRA; NUNES, 2013, p. 6488).

Discussões de Brazorotto (2021) nos mostram que as primeiras escolas de ofícios tinham cunho assistencialista e objetivo de retirar órfãos e filhos da classe proletária do que chamavam de ociosidade e marginalidade. Ainda segundo a autora, a partir de 1930, houve a necessidade de mão de obra especializada para atender à crescente industrialização.

Assim, entendemos que, no início, num contexto de criminalização da pobreza, o Estado oferecia a possibilidade de educação voltada a um ofício – não podendo ser já chamada de educação profissional, mas de educação assistencialista que não visava à transformação da sociedade; visava apenas à diminuição de uma condição do que se entendia como marginalidade ou vadiagem. Depois, é possível entender que essa mesma educação ganha direcionamento utilitarista: instrumentalizar mão de obra que pudesse atender aos interesses capitalistas de uma sociedade em intenso processo de industrialização. Conclui-se que, desde seus fundamentos, a educação profissional ou de caráter profissionalizante não foi constituída de um ideal humanístico e transformador, segundo o qual a desigualdade social e a divisão de classe fossem combatidas e superadas.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Brazorotto (2021) explica, nesse sentido, que o maior exemplo de que a estruturação da educação brasileira foi pensada e implementada para a manutenção da divisão de classe, destinando o ensino integral e intelectual para as classes dominantes foram

[...] Leis Orgânicas dos Ensinos Secundário e Industrial em 1942, que separaram estruturalmente a educação propedêutica da profissional. Dessa forma, os estudantes que cursassem o ensino industrial, comercial e agrícola teriam como único destino possível o ingresso no mercado de trabalho. Ao contrário, ao estudante do ensino secundário era dada a possibilidade de prosseguimento nos estudos superiores. (BRAZOROTTO, 2021, p. 94).

Apesar de esse dualismo ter sido eliminado textualmente da LDB de 1961, Brazorotto (2021) chama atenção para o fato de que ele permaneceu na prática, uma vez que a qualidade de ensino ofertado às classes trabalhadoras é inferior e não lhes permite chegar ao ensino superior público. Ainda de acordo com a autora, a redemocratização do país, após a ditadura militar, e a reinstauração do Congresso Nacional Constituinte trouxeram possibilidade de superação do dualismo que constituía a educação e que contribuía para a manutenção das classes trabalhadoras em situação de desigualdade. Sobre essa questão, a autora explica que houve muitos debates para a construção de uma educação que formasse o cidadão pleno, “conciliando a ciência e tecnologia, a cultura e o trabalho como princípios educativos. [...]” (BRAZOROTTO, 2021, p. 96). No entanto, movimentos políticos da época e o conflito de interesses que constituem a própria luta de classes, a LDB de 1996 foi aprovada ainda com vestígios do dualismo histórico e, dessa forma,

Embora tenha havido um amplo debate sobre a implantação da educação politécnica no nível médio, sendo este parte de um projeto progressista de educação pública e única para todos, o projeto conservador, voltado para o atendimento imediato ao setor empresarial foi o texto que prevaleceu na nova LDB. Assim, a educação profissional brasileira se afastou do ideal de politécnia e se aproximou da formação exclusiva para o ingresso imediato no mercado de trabalho (BRAZOROTTO, 2021, p. 96).

O conceito de politécnia é imprescindível para o engendramento de o ensino integrado, que vise à formação de sujeitos plenos. Com base em Saviani (2003), Brazorotto (2021) destaca que



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



[...] a ideia de politecnia se contrapõe à de especialização, assim, a educação idealizada por Marx e Engels não habilitaria os estudantes para uma determinada ocupação, como os cursos técnicos atuais, mas sim emanciparia o estudante, uma vez que apreenderia o conhecimento das técnicas e tecnologias como um todo, como parte da construção do conhecimento abarcado pela humanidade (SAVIANI, 2003 Apud BRAZOROTTO, 2021, p. 99-100).

A autora discute que os estudos de Marx apontavam as necessidades de se compreender o trabalho como princípio educativo e de desenvolver nos trabalhadores suas potencialidades, por meio de uma educação politécnica que os afastaria da alienação e lhes proporcionaria conhecimento e enriquecimento humano em todas as perspectivas: social, cultural, do trabalho etc.

Ainda sobre a politecnia, baseamo-nos em Saviani (2003), para quem o termo não diz respeito às múltiplas técnicas, de modo simplista. Segundo ele:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. (SAVIANI, 2003, p. 140).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



O termo “politecnia” ainda não se encontra dicionarizado. Mesmo que não conste nos dicionários, os sentidos que emergem com essa palavra são sempre históricos e funcionam em contextos de enunciação sempre sócio-históricos e ideológicos. Nessa esteira, Reis (2021, p. 37) explica que “[...] o que significa *politecnia* foi construído pelos dizeres e sua mobilização por teóricos, notadamente Saviani, e por isso, sem que possamos ter muito controle sobre a circulação do termo, a fazem existir e ser pertinente”. Em outras palavras, os processos de produção e circulação dos discursos em torno do conceito e da teoria da qual advém o termo “politecnia” determinam sua possibilidade de mediação simbólica, de forma a constituir materialidade linguística que designe a relação entre o sujeito e o discurso. Parece haver uma resistência em fazer funcionar uma palavra cujo sentido está vinculado à teoria marxista, em tempos contemporâneos em que muitos grupos conservadores ganham força e buscam se afastar de estudos marxistas (ou mesmo negá-los). É nessa direção que Reis (2021, p. 38) faz uma interrogação contundente: “mudar a palavra ou movimentar seus sentidos de forma que eles quebrem o silenciamento e funcionem na ressignificação dos estudos sobre educação e trabalho?!”. Não é nosso foco neste trabalho analisar os motivos de emprego ou de negação do termo “politecnia”, mas entendemos que as discussões de Reis (2021) podem contribuir para a própria compreensão da dificuldade que se faz presente para a concretização de uma educação politécnica. Parece-nos uma questão ideológica, mais que uma questão didática.

Retomando as observações sobre as leis educacionais, entendemos que, mesmo que a LDB, em sua aprovação em 1996, ainda tivesse mantido princípios que conservaram o dualismo entre uma educação propedêutica e instrumental ou manual, ela nos permitiu avançar na questão. Esse avanço não foi imediato; apenas no ano de 2008, com a Lei 11.741, houve modificações legais para, segundo o texto inicial da lei: “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”. Conforme Ferreira e Nunes (2013), essa ampliação da lei permitiu entender o ensino profissional de nível técnico como parte integrante ou paralela ao próprio ensino médio, porém, como não houve inclusão da modalidade profissionalizante na composição da educação básica, a visão dualista permaneceu. Os autores consideram, ademais, que essa separação e a pouca clareza de aspectos que devem reger e definir o ensino profissionalizante ocasionam dificuldades atuais na construção de uma identidade pedagógica e, conseqüentemente, de um currículo consistente, que possa oferecer uma formação sólida, para além do pragmatismo e do assistencialismo nos quais as leis anteriores se pautavam. Ferreira e Nunes (2013) avaliam, ainda, que a educação profissional segue, frequentemente, modelos mecanicistas e instrumental, sem integração com o pensamento crítico-reflexivo.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Para Brazorotto (2021), a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e as novas diretrizes para os CEFET, em 2008, foi o fato fundamental para a implementação de uma nova concepção de educação profissionalizante, por meio de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, nos quais se percebia o objetivo da construção de uma organização didática integrada, isto é, que pudesse ultrapassar o dualismo histórico entre ensino técnico e ensino propedêutico e desenvolver a politecnia, de fato.

Em 20 de setembro 2012, depois de discussões e revisões legais, foram aprovadas, pela Resolução nº 6, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), e o ensino profissional e tecnológico foi destacado como direito social inalienável do cidadão. O mundo do trabalho foi tomado como base e, a partir disso, ele foi interligado aos conhecimentos científicos e tecnológicos. Parece ter havido uma mudança mais efetiva de concepção, pois se passou a compreender que a

[...] formação depende de elementos que vão além dos conceitos básicos das disciplinas regulares e dos aspectos práticos da formação profissional, pois precisam capacitá-lo [o cidadão] a atuar num mundo em constante mudança, repleto de conflitos de ordem social e econômica e ainda com uma ilimitada e absurdamente veloz mudança de informações (FERREIRA; NUNES, 2013, p. 6498).

Vemos, desse modo, a concepção de ensino profissionalizante vinculada à formação integral, holística, capaz de oferecer ao educando competência para ler o mundo de forma crítica, participar dele e transformar sua realidade. Podemos observar uma visão de educação que pretende aproximação com a pedagogia proposta por Paulo Freire, patrono da educação brasileira, principalmente quando o autor defende uma revolução no ensino, para que tenha potencial transformador da sociedade a partir de posturas dialógicas, emancipatórias e democráticas (FREIRE, 2005), afastando-se de um ensino pautado na transmissão de conhecimento, como ocorre na lógica tradicional de educação, nomeada por Freire como “educação bancária”.

Apesar dos progressos, a implementação de cursos voltados à educação profissionalizante que busquem a oferta de um currículo integral e crítico, e não essencialmente técnico, ligado ao aperfeiçoamento da mão de obra, ainda encontra obstáculo de toda ordem. Nesta pesquisa, investigamos esse ensino ofertado pela rede federal de educação, na modalidade “curso técnico integrado ao ensino médio”.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Em linhas gerais, a maior dificuldade é estabelecer uma concreta “integração”. Como realizar a integração na prática? Essa não é uma pergunta fácil de ser respondida, nem tampouco há uma receita para se guiar. Apesar da dificuldade, concordamos com Ferreira e Nunes (2013, p. 6495) segundo os quais:

Para o aluno que está ingressando no ensino médio integrado, é necessário um embasamento nas disciplinas da base nacional comum referente ao ensino médio e também a relação desses conhecimentos com os conteúdos da parte técnica, a fim de que não se faça apenas uma superposição de disciplinas, o que também é necessário para o aluno que ingressa no ensino profissional concomitante, isso porque a base científica que respaldará os conhecimentos da área técnica necessitam estar disponíveis à medida em que ele avança no curso técnico. Este não é um desafio fácil, pois a nível nacional as iniciativas no sentido da implantação de escolas públicas de ensino técnico profissionalizante ainda são poucas em comparação à iniciativa privada e ao sistema “S”, que por muito tempo deteve a liderança na oferta desses cursos cobrando preços não compatíveis com o alcance da grande maioria da população.

Em outras palavras, é necessário que o curso que pretenda oferecer uma educação integrada propicie que o aluno desenvolva todos os aspectos de sua formação básica e da formação técnica-profissional; mas não de forma dicotômica, e, sim, de forma integrada, relacionada, interligada, pois só assim, conforme Ferreira e Nunes (2013), a educação profissional ganharia dimensões críticas e transformadoras, potencializando a formação básica do curso médio.

Para tanto, acrescentamos que as ações de inter/transdisciplinaridade precisam se materializar ao longo do curso, e é a organização curricular que deve apontar como essa dinâmica integradora poderá se efetivar na prática da sala de aula e da instituição. Salientamos, ainda, que a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais e estabeleceu novas normativas aos CEFET, instituições de foco deste estudo, não faz menção explícita à organização curricular e enfatiza a formação profissional, como observamos no Art. 2º, que os define como centros “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”, exercendo “o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais”.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Detendo-nos à organização curricular dos cursos delimitados, apresentamos o que entendemos por currículo. Primeiramente, reconhecemos que o “currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28). Assim, currículo se constitui como espaço de conflito, tendo em vista que norteará a formação de sujeitos e a designação para estudo de aspectos culturais considerados dominantes ou privilegiados, sendo objeto importante para se delinear características da sociedade. Ainda com base em Moreira e Candau (2007), consideramos neste trabalho a definição de 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. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas [...] (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Cabe ainda mencionar que, quando falamos em currículo, não se trata apenas do conhecimento pelo qual este é constituído, mas que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2007, p. 15), ou seja, intimamente imbricado no tipo de aluno-cidadão que se pretende forma(ta)r.

Concretamente, consideraremos para análise a organização curricular apresentada no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), documento que rege a implementação dos cursos e aponta suas diretrizes teóricas e práticas.

Quanto ao termo “integração”, partindo de seus significados, do latim *integrare*, encontramos “o ato ou efeito de integrar ou tornar inteiro”, tendo como alguns de seus sinônimos: junção, reunião, agrupamento, anexação, confluência, união, unificação, incorporação e integralização. O conceito de integração tem sido comumente empregado em várias áreas, adquirindo significados distintos. Na Sociologia, por exemplo, refere-se à introdução de pessoas/grupos em contextos sociais e/ou na sociedade como um todo. Na Pedagogia, pode referir-se à adaptação de um aluno à vida escolar. Neste artigo, referimo-nos à integração da formação básica formal com a formação técnica e profissional por meio, ainda, de integração curricular das disciplinas e das dimensões de inter/transdisciplinaridade. Mais especificamente, nosso olhar centra-se para como ocorre a integração na organização curricular dos três cursos analisados e discutidos.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Silva (2016, p. 23) salienta que “os discursos pedagógicos produzidos na contemporaneidade tendem a posicionar a escola em um contexto de crise” e que, a partir do final do século XX, os documentos brasileiros que versam sobre currículo passaram a mencionar a integração curricular, o que é observado no uso recorrente de termos como interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização, entre outros, como uma forma de “crítica aos modelos conservadores e/ou disciplinares de seleção e organização dos conhecimentos a serem ensinados” (SILVA, 2016, p. 24). Ademais, conforme Silva (2016), os documentos oficiais produzidos desde então fazem referência direta ou indiretamente à integração curricular.

No que tange à visão de integração vigente no aparato legal que rege a oferta do ensino médio no Brasil, segundo a Resolução CNE nº 2 de 30 de janeiro de 2012, no artigo 5º, em seus itens IV e VIII, respectivamente, a realização da integração entre conhecimentos gerais e técnico-profissionais ocorre por meio da contextualização e da interdisciplinaridade e da “aproximação entre a educação e as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, tomada enquanto aporte central para o desenvolvimento curricular” (Silva, 2016, p. 26). Ademais, nas DCNEPTNM, de acordo com Zitzke (2018, p. 3), organização curricular proposta se pauta “na integração dos conteúdos entre as áreas técnica e geral, havendo dessa forma a unificação dos conhecimentos e conferindo sentido de continuidade para os educandos”. Tal integração, segundo a autora, “não preconiza a hierarquização das ciências, o somatório de conceitos ou a sobreposição de conhecimentos, mas uma verdadeira integração dos saberes e fazeres, calcada em pressupostos da interdisciplinaridade, na busca da totalidade do conhecimento” (ZITZKE, 2018, p. 3).

A partir das noções de formação profissional no Brasil, de currículo e, especificamente, de currículo integrado, pretendemos investigar os PPC, analisando e discutindo neles como essas questões são desenvolvidas e relacionadas.



Após apresentação do aparato teórico no qual nos embasamos, discutimos as diretrizes metodológicas deste estudo. Quanto à metodologia da pesquisa, portanto, ela é de natureza bibliográfica com análises de cunho comparativo e qualitativo. Iniciamos os procedimentos metodológicos observando as áreas de atuação dos autores do estudo, de modo a relacionar diferentes perspectivas, vindas de áreas e de locais de trabalho. Assim, faz-se importante ressaltar que os três *campi* selecionados constituem locais de trabalho dos pesquisadores autores da pesquisa, que lecionam os componentes curriculares: matemática, português e inglês. Por conseguinte, analisamos o currículo dos seguintes cursos ofertados por cada um dos *campi* envolvidos: a) técnico integrado de Agropecuária do IFFAR; b) técnico integrado de Informática do IFSP; e c) técnico integrado de Edificações do CEFET-MG. A análise se pautou pela organização curricular descrita em cada PPC com vigência em 2019. As perguntas de investigação, expostas na introdução, nortearam as etapas de descrição curricular, interpretação e comparação dos dados observados. Conforme apontado, metodologicamente, a análise é qualitativa e comparativa, pois buscamos comparar os elementos encontrados em cada documento investigado e refletir teoricamente sobre eles. Não tivemos, pois, intenção de desenvolver uma análise quantitativa.

Quanto aos resultados de pesquisa, primeiramente, desenvolvemos um quadro comparativo, que compila as informações relevantes para a análise dos currículos integrados delimitados. A análise enfocou o item “organização curricular” dos documentos, tomando por base as perguntas de pesquisa. Segue o quadro com as informações analisadas:

Tabela 1. Comparativo da organização didático-curricular dos cursos técnicos integrados em Agropecuária, Informática e Edificações

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-CURRICULAR			
INSTITUIÇÃO	IFFAR	IFSP	CEFET



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Curso	Integrado em Agropecuária	Integrado em Informática	Integrado em Edificações
Perfil Esperado	Formação integral omnilateral, interdisciplinar.	Preparação para o universo do trabalho; formação ética, técnica e cidadã; conhecimento de formas de manipular tecnologias da informação e da comunicação.	Capacitação para aplicação dos conhecimentos tecnológicos adquiridos, de forma a propor alternativas viáveis para os problemas que se apresentarem; formação empreendedora junto ao mercado, incorporando e transferindo tecnologia, estando apto a desempenhar funções gerenciais e técnicas em atendimento às demandas da sociedade.
Carga Horária	Disciplinas organizadas em: - Núcleo básico: 1.700h - Núcleo tecnológico: 1.000h - Núcleo politécnico: 500h	Disciplinas organizadas em: - Base nacional comum: 2.733h - Parte profissionalizante: 1.200h - Parte diversificada optativa: 400h	Disciplinas organizadas em: - Base nacional comum e Parte diversificada: 2.400h - Parte específica: 1.300h
Tempo/Turno	- Estágio obrigatório: 180h (+20h orientação) 3 anos / Integral	- Estágio (não obrigatório) 4 anos / Não Integral	- Estágio obrigatório: 480h 3 anos / Integral
	TOTAL: 3.400h	TOTAL: 3.933h	TOTAL: 4.180h



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Organização das Disciplinas	Agrupadas em: núcleo básico, núcleo tecnológico e núcleo politécnico.	Agrupadas em: base nacional comum, parte diversificada optativa e parte profissionalizante.	Agrupadas em: base nacional comum junto à parte diversificada e parte específica.
Aspectos da/para Integração Curricular	Menção a três aspectos relevantes: I. Articulação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho; II. Disciplinas do Núcleo politécnico; e III. Ações do NAPNE e NEABI.	Menção a uma atividade integradora nomeada de “Projeto integrador”.	Não há menção clara de como a articulação entre as disciplinas ocorrerá, embora haja menção da importância da interdisciplinaridade.

Fonte: elaboração pelos autores.

Observa-se que cada currículo delineia de forma diferente o perfil do egresso almejado. É possível, porém, observar que os PPC de Informática e de Edificações mantêm uma preocupação maior com a questão da habilidade de “aplicação de técnicas” e de “manipulação de tecnologias”, enfatizando a necessária articulação entre conhecimentos teóricos e práticos para a atuação no mundo do trabalho. Ao passo que o documento regimentar do técnico em Agropecuária resume a formação como integral omnilateral e interdisciplinar, subentendendo que esse perfil do egresso abrangeria as necessidades explicitadas nos outros documentos, o que corrobora o caráter integrador do curso.

Quanto à organização das disciplinas e os fatores indicativos de busca da oferta de um curso realmente integrado, expomos algumas observações, primeiramente, sobre o curso de Agropecuária e, em seguida, sobre os outros cursos.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Embora haja diferentes agrupamentos das disciplinas, delimitando a área de formação comum e a técnico-profissionalizante, o curso de Agropecuária é o único a oferecer um terceiro núcleo, não optativo, chamado Núcleo Politécnico, caracterizado por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica, que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso bem como as formas de integração. O Núcleo Politécnico visa garantir, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnia, a formação integral, omnilateral e a interdisciplinaridade. Tem o objetivo de ser o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico. Além desse núcleo, há um terceiro aspecto saliente no PPC de Agropecuária: as ações do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) e NEABI (*Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas*), apontando-se a oferta de palestras, oficinas, semanas acadêmicas; exibição de filmes nacionais, entre outras atividades para a promoção da integração curricular.

Já no PPC do técnico em Informática, há a indicação do Projeto Integrador: um componente curricular oferecido no quarto ano com carga horária de 133h; com a função de integrar, por meio de uma produção acadêmica e técnico-científica, os conhecimentos trabalhados durante o percurso formativo, de forma que se possa demonstrar competência para o exercício da profissão. Essa ação ocorre apenas no último ano do curso, concentrada em uma disciplina, apresentando, portanto, tentativa pontual de integração, a qual não ocorre, a nosso ver, de forma efetiva. Pressupõe-se, ainda, que o desenvolvimento da formação profissional ocorrerá, sobretudo, por meio de estágio supervisionado, não obrigatório.

Por fim, no PPC de Edificações, não constam norteadores claros e sólidos para os modos de concretização da formação integral e inter/transdisciplinar. O “empreendedorismo” é enfatizado no documento. As disciplinas técnicas preveem conteúdos teóricos e práticos, mas não é indicado o modo de concretização da parte prática. Observa-se que a carga horária de estágio obrigatório é alta, do que se pode deduzir que se espera que o desenvolvimento da formação profissional se concretize por meio de sua realização.

Analisando apenas alguns

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das discussões, fica evidente a importância de se ultrapassar o dualismo histórico entre a oferta de ensino tecnicista, manual, segmentado e instrumental, destinado às classes trabalhadoras, e de ensino intelectual e propedêutico, destinado às classes dominantes. Essa superação estaria alinhada à lógica de que tal dualidade reforça e mantém a divisão de classes e a desigualdade social, reproduzindo nossas contradições e injustiças históricas.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Salientamos, ademais, a necessidade de superar um modelo de organização didática pautado pela disciplinaridade e de discutir possibilidades de realizar a inter/transdisciplinaridade, ligada à complexidade dos conhecimentos e do mundo. A proposição de cursos realmente integrados dialoga com a compreensão do trabalho como princípio educativo e do processo de ensino e aprendizagem em suas múltiplas perspectivas: social, cultural, ideológica, histórica, ambiental, tecnológica, econômica, entre outras. Assim, as discussões em torno da questão se fazem relevantes e necessárias, sempre.

A oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, proposição dos Institutos Federais e CEFET, corrobora essa busca de integração que tem como fundamental objetivo a formação plena de cidadãos críticos, emancipados, que sejam capazes de transformar a realidade, e não apenas de se adaptar a ela. Nesse sentido, os cursos analisados, embora diferentes, vislumbram formação integral, holística e, ao mesmo tempo, específica e profissionalizante. No entanto, uma organização didática que busque concretizar essa nova concepção ainda está em construção. Os PPC dos cursos da rede federal foram elaborados segundo as demandas legais, mas são considerados ainda incipientes na questão. É um processo longo que precisa ser discutido e refletido dialética e democraticamente.

Pelas análises empreendidas, vimos que a efetivação dessa formação está mais bem delineada e alinhada com as DCNEPTNM no PPC de Agropecuária, do IFFAR, tendo em seu currículo o eixo politécnico, que perpassa todas as séries, servindo de ponte entre a educação básica e a formação técnica. De modo distinto, nos PPC dos outros dois cursos, este aspecto está posto de forma genérica e aponta para um olhar ainda dualista do ensino, que teria ora função propedêutica, ora, profissionalizante.

Apesar da necessidade de avanços, ressaltamos que há bons resultados, em avaliações externas e no mercado de trabalho, dos alunos das três unidades. As instituições contam com intensa procura e são reconhecidas socialmente por propiciar uma formação de qualidade, possibilitando melhores condições de futuro às comunidades.

Acrescentamos a observação de que os cursos integrados do IFSP e do CEFET já estão passando por reformulações curriculares, tendo em vista a busca por práticas de integração mais efetivas. Quanto ao IFFAR, esse processo está minimamente concretizado, uma vez que o PPC analisado é resultante de discussões de reformulação e de reflexões integradoras. O PPC do IFFAR é, inclusive, considerado modelo de referência para muitos *campi* da rede federal de educação.

Vê-se, portanto, que o caráter “integrado” do ensino técnico-profissionalizante se encontra em processo de aperfeiçoamento, compreensão teórica, redimensionamento prático, o que, por sua vez, leva-nos a pressupor um movimento na educação brasileira preocupada com a oferta de um ensino profissionalizante de qualidade, não apenas instrumental e mecanicista, mas que possibilite a atuação no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, a emancipação dos sujeitos e as transformações sociais em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Apesar dos retrocessos vividos nos últimos anos em relação aos investimentos em Educação, os movimentos de reformulação curricular que enfatize o caráter integrador da educação técnica e profissionalizante indicam a resistência de educadores e educadoras frente a esse contexto de precarização da educação pública e sugerem também, em certa medida, alguma possibilidade de avanço político-pedagógico. Nesse sentido, este estudo visa contribuir para esse movimento progressivo de discussões.

REFERÊNCIAS

BRAZOROTTO, C. M. Do Ensino Médio Integrado à Educação Politécnica: Perspectivas e Desafios no IFSP. In: REIS, C, F. (Org). **Politecnia e outros temas: um olhar sobre os institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FERREIRA, A., NUNES, M. da G. B. O currículo da educação profissional na legislação brasileira. In: **Anais do XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. Curitiba, 2013, 6485-6502.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MOREIRA, A. F. B., CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 21 jun 2021.

Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm> Acesso em: 21 jun 2021.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em: 21 jun 2021.

REIS, C. F. Politecnia? A palavra, seus sentidos e sua regularidade. In: REIS, C. F. (Org). **Politecnia e outros temas:** um olhar sobre os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a apreciação, pelo Congresso Nacional, do Parecer CEB/CNE nº 5/2011, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 21 jun 2021.

Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Dispõe sobre a apreciação, pelo Congresso Nacional, do Parecer CNE/CEB nº 11/2012, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 21 jun 2021.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde.** Revista da EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, R. R. D. Políticas de integração para o ensino médio: abordagens contemporâneas. In: A. L. SILVA et al (Orgs.). **O currículo integrado no cotidiano da sala de aula.** Florianópolis: Publicação do IFSC, 2016.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZITZKE, V. A. Integração Curricular no ensino médio integrado à educação profissional técnica: a percepção dos educandos do curso técnico em vestuário do IFUL/CaVG. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Vol. 2, 2018.